



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Trygg skola - trygg framtid

Grupp, samspel och social utveckling
i grundskolans tidigare åldrar

Anette Almér
Petra Granelli
Åsa Johansson

Examensarbete LAU350

Handledare: Staffan Stukát

Examinator: Åsa Mäkitalo

Rapportnummer: VT06-2611-20

Abstract

Institution	Sociologiska institutionen
Arbetets titel	Trygg skola – trygg framtid Grupp, samspel och social utveckling i grundskolans tidigare åldrar
Arbetets art	Examensarbete inom det allmänna utbildningsområdet på lärarutbildningen, vid Göteborgs Universitet
Sidantal	44
Författare	Anette Almér, Petra Granelli & Åsa Johansson
Handledare	Staffan Stukát
Examinator	Åsa Mäkitalo
Tidpunkt	Vårterminen 2006
Rapportnr	VT-2611-20

Syfte	Vårt syfte var att ta reda på hur ett positivt klassrumsklimat kan byggas upp det första skolarbetet för att skapa en grogrund som kan följa klassen och eleverna under kommande år. Vi ville även ta reda på vad klassrumsklimatet (den psykosociala miljön) hade för påverkan på elevens sociala utveckling. Detta tog vi reda på genom att intervjua erfarna lärare om hur de organiserar skolstarten, hur de resonerar kring elevers samspel och sociala utveckling, hur de ser på sin roll som ledare och huruvida de upplever styrdokumentens mål och riktlinjer realiserbara i praktiken.
Frågeställningar	Hur skapas ett positivt klassrumsklimat? Är skolstarten viktig vid skapandet av ett positivt klassrumsklimat? Vilken betydelse har lärarens roll och förhållningssätt? Vilken betydelse har gruppsammansättningen i klassen? Påverkar klassrumsklimatet elevens självkänsla och vice versa? Påverkar självkänslan lärandet?
Metod	Vi har i denna studie använt oss av halvstrukturerade kvalitativa intervjuer med sex lärare som arbetar i grundskolans tidigare åldrar. Kriterierna var att lärarna skulle ha minst 10 års yrkeserfarenhet av arbete i år 1 till 3. Efter genomförandet av intervjuerna skrev vi ner det som var mest intressant utefter det vi efterfrågade.
Resultat	För att skapa ett positivt klassrumsklimat och främja utvecklandet av elevens sociala färdigheter är det viktigt att läraren är en god förebild, detta visar både litteraturen och intervjuresultatet. Eleverna kan i sin tur vara goda förebilder för varandra. Genom att eleverna befinner sig i en trygg miljö där de känner gemenskap främjas lärandet och den personliga utvecklingen. Detta är viktigt redan från skolstart då grunden för den fortsatta utvecklingen läggs. Att lära eleverna att ta hjälp av och hjälpa varandra, att samarbeta, motverka konkurrenssituationer som kan leda till konflikter och ett negativt klimat i klassen.
Betydelse för läraryrket	Denna undersökning kan ge lärare, och alla som arbetar med elever i skolan, en insikt i hur viktig den psykosociala miljön runt eleven är och vilken betydelse lärarens roll har i skapandet av denna miljö. Genom att visa tillit, lyssna på eleverna, ha en positiv inställning och vara en förebild kan en trygg atmosfär byggas upp. En stadig grund från början, från skolstart, ger en grogrund som påverkar undervisningen och elevernas utveckling i positiv riktning.
Nyckelord	Gruppåverkan, Samspel, Självkänsla, Social kompetens, Trygghet

Förord

Detta arbete startade med att vi tre författare diskuterade barnens arbetsmiljö i skolan och vilka upplevelser och erfarenheter vi hade från våra olika skolor där vi gjorde vår VFU (verksamhetsförlagda utbildning), som vi i arbetet kallar praktik. Detta var alltså starten som fick oss att skriva om klassrumsklimatet och dess betydelse för elevens lärande och sociala utveckling. Vi har kompletterat varandra bra i arbetets process. Till en början, efter att ha pratat ihop oss, arbetade vi var och en för sig för att samla på oss relevant material från litteratur. Sedan samlades vi med vårt råmaterial och sållade bland det och delade upp materialet i tre större grupper som vi behandlade enskilt. Vi hade varsitt ansvarsområde. Efter detta samlades vi igen för att foga ihop våra delar och bearbeta språket så att det blev ett flyt. Vi märkte att arbetet spretade något och fick göra en del ändringar för att komma närmare vår huvudtanke. Vi gick tillbaka och tittade på det råmaterial vi valt ut och höll oss till det och skrev om mycket tillsammans med allas kritiska ögon för att nu få en tydligare röd tråd i arbetet och ett flyt i språket.

Processen blev större än vad vi trodde från början. Men med denna start och ventilerung i gruppen kom vi vidare på ett bra sätt med att förstå varandras styrkor och svagheter och vi fann hur vi bäst kunde komplettera varandra. Fortsättningsvis arbetade vi mycket mer tillsammans än enskilt för att undvika missförstånd. Visst satt vi fortfarande och arbetade var och en på sin kammare emellanåt, men mail- och telefonkontakten var tät och vi träffades ofta.

Vi har i den här processen inte bara lärt oss mer om vårt ämnesområde utan även om oss själva, hur vi fungerar i samarbete och under press. Vi tackar varandra för det stöd som funnits i gruppen. När en varit inne i en svacka har en annan varit mer drivande och dragit upp den andre och när denna sedan kommit in i en svacka har någon annan tagit vid i rodret. Detta har varit något av det positiva med att skriva i en grupp. Det har också varit positivt att hela tiden få någon annans synvinkel och att kunna bolla idéer med varandra. Arbetet har varit en tuff process, men mycket givande och vi har haft det trevligt tillsammans. Vi har träffats under trevliga omständigheter och förenat nytta med nöje. Vi var till exempel i en stuga i Dalsland (tillhörande en av oss författare) en långhelg och skrev och hade det riktigt mysigt.

Vi vill tacka de lärare på våra respektive VFU-skolor (praktikskolor) som ställt upp på våra intervjuer. Vi vill även tacka vår handledare Staffan Stukát som hjälpt oss genom denna process med att hela tiden ha öppna och kritiska ögon.

Göteborg 2006-05-29

Anette Almér
Petra Granelli
Åsa Johansson

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.2 Vårt problemområde och uppsatsens uppläggning	6
2. Litteraturgenomgång	7
2.1 Skolhistorik och styrdokument	7
Läroplaner	8
2.2 Det sociokulturella perspektivet	9
2.3 Elevers samspel och socialisering	10
Att hantera konflikter	10
Elever lär av varandra	11
Självkänsla	13
Den självuppfyllande profetian	14
Självförtroende	15
2.4 Lärarens roll och förhållningssätt	16
Att tänka på vid skolstart	16
Elevcentrerat ledarskap	17
Strategibyte – tidskrävande	19
2.5 Sammanfattning av vår litteraturstudie	20
3. Syfte och frågeställningar	22
4. Metod	23
4.1 Val av metod och frågor	23
Intervjufrågor	24
4.2 Urval och bortfall	25
4.3 Genomförande och bearbetning	25
4.4 Undersökningens tillförlitlighet	27
5. Resultat	28
5.1 Hur skapas ett positivt klassrumsklimat vid skolstart?	28
5.2 Lärarens roll	30
5.3 Barns samspel och socialisering	31
5.4 Självkänsla	33
6. Diskussion	34
Styrdokument, demokrati, inflytande och sociokulturellt perspektiv	35
Socialisering, självkänsla och konflikthantering	35
Lärarens roll och skolstarten	38
7. Slutsats	41
Fortsatt forskning	42
Referenser	43

1. Inledning

De senaste decennierna har utvecklingen gått i en rasande fart. Industrisamhället har ersatts av ett tjänste- och kommunikationssamhälle där produktion av kunskap och information dominerar. Detta ställer nya krav på skolan. Det krävs att utbildningssystemet hänger med i utvecklingen för att bemöta barnen på rätt sätt och ge dem den utbildning de behöver. Skolan är en social miljö där eleverna interagerar med varandra både i och utanför klassrummet. Kunskap innebär inte bara att kunna räkna, läsa och skriva utan även att veta hur man agerar mot varandra i en social miljö med många olika viljor och personligheter. Den senaste läroplanen, Lpo 94, lägger stor vikt vid värdegrundfrågor. Detta är något de tidigare läroplanerna inte har gett samma tyngd och utrymme åt. Demokrati och elevers inflytande belyses också starkt i vår senaste läroplan.

Skolan, som är en sådan stor del av barnens liv, bör ge dem en bra skolstart med en trygg och god arbetsmiljö. Det här arbetet kommer att belysa klassrumsklimatet och dess betydelse för elevens sociala utveckling och lärande. Både den fysiska och psykiska miljön har betydelse. Vi har valt att fokusera på den psykosociala miljön. Undersökningen går ut på att ta reda på hur ett gott klassrumsklimat kan byggas upp och vilka faktorer som kan påverka klimatet i klassen. Vi har fokus på de tidigare åldrarna i grundskolan (det tidigare lågstadiet) och framförallt på år 1. Vi menar att skolstarten är viktig, det är en ny miljö för barnen. De ska socialiseras in i skolvärlden och i skolklassen och förhålla sig till ramar som kanske är annorlunda än de ramar de är vana vid. I skolan kan barnen uppleva att det ställs prestationskrav på dem vilket lätt kan leda till konkurrenssituationer.

Begreppet *att skapa ett positivt klassrumsklimat* är något vi ofta stött på under vår lärarutbildning. Vi har, med erfarenhet från de skolor där vi gjort vår praktik, noterat att elevernas arbetsmiljö skulle kunna vara bättre, tryggare och lugnare. Skolan är elevernas arbetsplats och de behöver känna sig trygga och få arbetsro där. Skolforskare Kennert Orlenius (2001) poängterar vikten av en trygg miljö i skolan och menar att:

Man lär genom att delta i en social praktik som kan skapa mening och sammanhang för den lärande. Det betyder till exempel att skolan som miljö blir mycket avgörande för lärandet (s. 217).

Genom att delta i en social praktik uppstår oundvikligen konflikter. Det finns en strävan efter att komma åt de sociala problem, de konflikter, som så ofta uppstår i skolan, men även utanför på raster och på fritiden. I klassrummen finns det vuxna till hands att hjälpa barnen med deras dispyter, men ute på rasterna får de ofta klara av konflikterna själva. En vacker dag ska de ut i arbetslivet och stå på egna ben. Barnen bör tränas i hur de handskas med konfliktsituationer. Elever kan grundlägga anpassningsproblem redan vid skolstart om de inte känner sig trygga och förstådda eller får hjälp med hur de ska handskas med konfliktsituationer. Detta kan följa eleven genom hela skolgången och eleven kan få en stämpel på sig att vara på ett eller annat sätt, t.ex. bråkig. Att leva upp till den roll andra har tillskrivit en är inte ovanligt.

Det debatteras mycket om skolan både bland politiker och bland övriga i samhället. Alla har erfarenheter och åsikter om skolan. En insändare i Göteborgs-Posten har rubriken *Lägg in social kompetens på schemat* (2006). Skribenten, som är specialpedagog, menar att detta "är en bland flera vägar som vi måste gå för att komma tillrätta med detta stora problem". Det stora problem skribenten belyser är avsaknaden av social kompetens hos många unga. Många skolor har redan social kompetens på schemat och kallar det ofta livskunskap. Att arbeta med detta som ett enskilt ämne tycker vissa är bra medan andra förkastar det då de menar att värdegrundsfrågor ska genomsyra alla ämnen och inte bör behandlas isolerat utan i de sammanhang där de naturligt dyker upp.

1.2 Vårt problemområde och uppsatsens uppläggning

Vi har valt att studera den psykosociala miljön i skolan och vilken betydelse den har för elevens lärande men framförallt vilken betydelse den har för elevens utveckling av sociala färdigheter. I litteratur och debatt har vi stött på självkänslans och de sociala färdigheternas betydelse både för lärandet och för socialiseringen in i dagens komplexa samhälle, vilket är i ständig förändring. Med litteraturgenomgången som grund presenterar vi sedan syfte och frågeställningar för en empirisk undersökning.

Vi har vår utgångspunkt i teorin om det sociokulturella perspektivet. Vi kommer att börja med att berätta om skolans förändring under de senaste decennierna och ta upp vad tidigare och nuvarande styrdokument står för. Sedan förklarar vi närmare det sociokulturella perspektivet och övergår från det till att skriva om elevers samspel och socialisering. Här tar vi upp vikten av att kunna hantera konflikter och ger exempel på hur man kan arbeta för att hantera och förebygga konflikter och skapa ett positivt klassrumsklimat.

Barns samspel handlar mycket om gruppbildningar och utveckling av uppfattningen om sig själv i förhållande till andra. Vi berör begreppet självkänsla och hur den påverkas av vilken kultur som råder i klassrummet, hur lärare och elever är mot varandra. Ibland blir en elev så som hon eller han blir bemött och detta skriver vi om under rubriken "Den självuppfyllande profetian". Självkänslan är en viktig faktor i utvecklandet av sociala färdigheter och bidragande till ett positivt klassrumsklimat. Vi problematiserar begreppet självkänsla som ofta kan förväxlas med självförtroende. Lärarens roll och förhållningssätt berör vi sedan. Det har framgått i litteraturen att lärarens roll är viktig i skapandet av en god stämning i klassen.

2. Litteraturgenomgång

2.1 Skolhistorik och styrdokument

Sedan början av 1990-talet har grundskolan gått igenom många stora förändringar med bl.a. en ny läroplan och ett målstyrt skolsystem, en integration av förskola och fritidshem och inte minst en ytterligare decentralisering av styret från staten till kommunerna. Under hela 1990-talet gjordes också drastiska nedskärningar på skolans område (Fejan Ljunghill, 2005). Samhället är i ständig förändring och lärarutbildningen försöker att anpassa sig och förändras i takt med det. Förändringarna går i en sådan snabb takt att skolan har svårt att hänga med.

Först ändrades lärarutbildningen till att studenterna fick behörighet att arbeta med elever från år ett upp till år sju eller från år fyra till år nio. De utbildade sig antingen inom svenska och samhällsorienterade ämnen eller inom matematik och naturorienterade ämnen. Tanken med dessa två olika block var att lärarna med sina olika kompetenser skulle arbeta i arbetslag och komplettera varandra. Sedan har lärarutbildningen åter förnyats till att utbilda lärare inom tidigare eller senare åldrar, men med en stor variation av kompetenser vad gäller ämnen. Detta kan skapa en viss förvirring ute i skolorna som just har vant sig vid 1–7 och 4–9 lärare.

Från 1980-talet till 1990-talet har det skett en värdeförskjutning med övergång från ett samhällsorienterat till ett individorienterat medborgarideal. Det finns en ny tilltro till det individualistiska perspektivet och skolan skall genomföra sitt uppdrag i en vardag som fått förändrade förutsättningar (Wärnersson, 2001).

Det numera målstyrda skolsystemet innebär att det är upp till verksamheten och pedagogen själv att komma på undervisningssätt och metoder för att nå målen. Det finns alltså inte som i tidigare styrdokument någon beskrivning för vägen till målen. Tidigare styrdokument har detaljerat beskrivit hur undervisningen ska gå till. Den senaste läroplanen, Lpo 94, är skriven på ett sätt som ger utrymme för egna tolkningar.

Lpo 94 lyfter fram de humanistiska värdena och skolans värdegrund. I tidigare läroplaner som Lgr 62 och Lgr 69 stod objektivitetsfrågan högt i kurs. Eleverna skulle fyllas med kunskap från lärare och läroböcker och undervisningen var lärardominerad, jämfört med den nuvarande elevcentrerade undervisningen med mindre disciplinering och mer samarbete (Orlenius, 2001). Med Lgr 80 fick de sociala färdigheterna större betydelse. Skolan skulle nu även fostra eleverna till demokratiska medborgare.

Skolans ansvar att fostra eleverna kvarstår även i Lpo 94. Det finns många liknande formuleringar i Lpo 94 och Lgr 80 t ex värden som tolerans, förståelse och respekt. Värdegrundsbegreppet betonas starkare i Lpo 94, precis som vikten av elevers inflytande och samarbete. "*Läraren skall se till att alla elever /.../ får ett reellt inflytande*" (Lpo 94, s. 15).

Lgr 80 lägger vikt vid att få in förenings- och kulturlivet i skolan. Genom att samverka med föreningar, kultur- och arbetslivet kommer samhället in i skolan och skolan kommer ut i samhället. Detta belyses inte lika starkt i Lpo 94. Här ligger tyngdpunkten mer på individen än på gruppen.

Läroplaner

Lgr 62 är grundskolans första utgivna läroplan. Den är mycket gedigen i sin utformning och omfattar ca 500 sidor varav 300 sidor är kursplaner som lärarna kunde se som en metodbok att följa till punkt och pricka. Den börjar med mål och riktlinjer och följs av allmänna anvisningar för skolans verksamhet. I denna läroplan betonas att eleverna ska inhämta kunskap enbart från det läraren förmedlar. För att hitta vad som står om värdegrunden får man leta i texten.

Skolan bör känna ansvar för att dess elever uppträder korrekt och trevligt, t.ex. på bussar, spårvagnar, tåg och allmänna platser. Det är viktigt för en skola, att dess elever får klart för sig, att dess anseende i hög grad beror på deras sätt att uppträda på egen hand utanför skolan (s. 29).

Lgr 69 är också mycket strukturerad och kan ses som en metodbok för lärarna att följa. Till skillnad från den tidigare läroplanen skulle eleverna ges tillfälle att samverka med varandra i grupp, vilket är viktigt för den sociala utvecklingen. De grundläggande värdena får man även i denna läroplan leta i texten efter. Sidantalet är 224 sidor.

Lgr 80 betonade att eleverna skulle ges en större roll i samverkan med skolans personal. Skolan skulle nu fostra eleverna till demokrati. Eleverna skulle lyssna till andras förslag, men uppmuntrades till sin egen reflekterande inställning. De grundläggande värdena benämns fortfarande i den löpande texten. Sidantalet är nu på 166 sidor.

Lpo 94 inleds med värdegrunden som en egen rubrik. Skolans uppgift är att tillsammans med hemmet förmedla och förankra de grundläggande värdena. Värden som nämns är rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. I dag kan demokratin ses som kittet i skolan och att det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt deltaga i samhällslivet. Eleverna ska ges ett stort inflytande och de ska få vara med och påverka det som sker i skolan. Sidantalet har nu krympt till 19 sidor och den är utformad efter en helt ny struktur. Läroplan och kursplaner är skilda dokument. Läroplanen är målstyrd och anger grundskolans uppdrag och allmänna utbildningsmål. Kursplanerna är uppbyggda med rubrikerna "Mål att sträva mot" och "mål att uppnå".

2.2 Det sociokulturella perspektivet

I ett sociokulturellt perspektiv sker lärande i ett socialt samspel mellan individer. De teoretiska influenser som ligger bakom denna syn på hur lärande och utveckling sker är många. Vi presenterar här lite av den forskning som bedrivits inom de sociokulturella teorierna och några av de personer som bidragit stort på området. Språkforskaren Olga Dysthe (2003) refererar till en rad olika tänkare inom det sociokulturella perspektivet. Den teoretiker hon refererar mest till är den ryske psykologen och pedagogen Lev Vygotskij.

Vygotskij menade att en aktiv samverkan mellan individer är en direkt förutsättning för att lärande och utveckling ska ske. I det sociala samspelet mellan individer med olika förkunskaper kan barnen komma i kontakt med det som Vygotskij kallar den närmaste utvecklingszonen. Han menar att det är i detta område, mellan vad en elev kan klara att göra på egen hand och vad eleven klarar i samarbete med en annan, som utveckling och lärande sker. Vygotskij såg språk och kommunikation som det främsta medlet för att lärande ska ske. Han menade att språket är det verktyg som medierar lärande.

Dysthe (2003) refererar även till Mikhail Bakhtin, en rysk litteraturteoretiker, språk- och kulturfilosof, som var starkt kritisk mot "monologiserande tendenser i samhället" (s. 34). Bakhtin har beskrivit språkets roll i lärandet som "en bro mellan två parter" (s. 50) och menade att i en kommunikation är språket alltid färgat av de erfarenheter den som talar har och att det som mottagaren erfar är beroende av hennes erfarenheter.

Då eleverna samtalar med varandra under arbetet stimuleras deras kognitiva utveckling, de formulerar sina tankar i ord och blir på så sätt medvetna om sin egen kunskap. Då lärande och kunskapande sker i interaktion mellan elever förs en inre dialog där eleven bearbetar den information som kommit utifrån (Dysthe, 2003).

Dysthe väljer att göra en distinktion mellan Vygotskij och Bakhtin å ena sidan och amerikanerna John Dewey och George Herbert Mead å andra sidan. Medan Vygotskij och Bakhtin satte språket och kommunikationen främst vid lärande och utveckling hos eleverna, hade Dewey och Mead en mer pragmatisk syn på kunskap. Detta innebar att de såg relevanta och praktiska aktiviteter som nödvändiga för lärandet och uttrycket *learning by doing* är ofta förknippat med Dewey och Mead.

De såg dock i likhet med Vygotskij, att det var viktigt att kunna ta en annans perspektiv för att på så sätt få syn på sitt eget perspektiv. Då man får syn på en situation ur både sitt och andras perspektiv kan man bli medveten om att upplevelsen av en gemensam erfarenhet kan variera. Här gör vi för övrigt en koppling till fenomenografin. Ference Marton och Shirley Booth (1997), menar att upplevelsen av variation i erfandet är fenomenografins grundenheter och att det är individen som bär på olika sätt att erfara. På detta sätt kan den enskilda individen ses som en enorm tillgång då hennes unika erfarenheter bidrar till att öka variationen i erfanden.

2.3 Elevers samspel och socialisering

De norska pedagogikprofessorerna Stensaasen och Sletta (2004) menar att "en av förutsättningarna för att samspel skall fungera bra är att deltagarna i samspelsprocessen har sociala färdigheter" (s. 179). Vidare menar de att om en person har bristande sociala färdigheter har denna ofta svårt att ge positiva bidrag till gruppen. Det gäller att skapa en gruppdynamik där det råder en gemenskapskänsla hos alla parter. För att få denna gemenskap i gruppen krävs en öppen kommunikation. Detta menar även lärarutbildaren och universitetslektorn Rigmor Lindö (2002) som säger att en öppen kommunikation lägger en grogrund "för att skapa en trygg atmosfär för lärande och personlig utveckling" (s. 134). Viljan till samarbete och en öppen kommunikation gynnar ett positivt klassrumsklimat där konflikter kan hanteras på ett konstruktivt sätt.

Att hantera konflikter

Att förebygga och hantera konflikter är något som behövs tränas hos eleverna hela tiden i alla ämnen menar Orlenius (2001). Han ställer sig skeptisk till att arbeta med sådana här övningar isolerat och menar att dessa övningar, detta förhållningssätt, måste sättas in i ett sammanhang.

Värdegrundsfrågor behöver genomsyra hela den pedagogiska verksamheten. Det betyder att det inte räcker med att arbeta med till exempel EQ (emotionell kompetens) några gånger i veckan (s. 223).

Vid en omfattande norsk undersökning genomförd av Terje Ogden (1998) på uppdrag av det norska Kirke-, utbildnings- og forskningsdepartementet, genomfördes bland annat undersökningar angående hur lärare väljer att hantera konflikter och disciplinära problem som uppstår i klassrummet. Vid undersökningen ingick 340 skolor, 66 procent av lärarna och samtliga rektorer deltog. Undersökningen visade bland annat att det effektivaste sättet att hantera konflikter på var genom att samtala med eleverna, uppmuntra positivt beteende och diskutera problemet i klassen.

Undersökningen visade även att det vanligaste sättet att arbeta med konflikter var att läraren satt upp regler för hur man får och inte får bete sig mot varandra. Mindre vanligt var att lärarna på pedagogisk väg utvecklade elevernas sociala färdigheter. De lärare som arbetade på skolor där de hade ett pedagogiskt upplägg för hur man kunde arbeta med att göra osäkra elever trygga och lyfta fram de tillbakadragna eleverna, rapporterade mindre om problem med klimatet i klassen. I tabellen nedan visas resultaten:

Lärarnas prioriteringar av mest och minst effektiva reaktioner i procent

	Mest effektiv	Minst effektiv
Samtale med èn eller flere elever utenfor klassesituasjonen	61,0	3,9
Rose ønsket atferd	47,1	3,2
Diskutere med klassen hvorfor ting går galt	43,4	9,7
Ekstra støtte og oppmuntring til enkeltelever	33,6	2,2
Kontakt med foresatte	27,8	2,9
Bruke humor	26,2	5,8
Samtale med èn eller flere elever i klassesituasjonen	17,3	26,1
Irettesette elev	14,6	9,7
Avlede eleven	12,6	7,3
Ekstra faglig hjelp til enkeltelever	10,5	4,0
Bevisst overse mindre forstyrrelser eller regelbrudd	9,7	28,4
Fjerne eller holde igjen privilegier	8,7	22,6
Holde èn eller flere elever inne i friminutt eller etter skoletid	7,0	12,2
Sende èn eller flere elever til rektor eller inspektør	5,8	17,6
Pålegge elever ekstraarbeid	2,6	38,2
Henvise èn eller flere elever til en annen lærer	2,0	21,2
Plassere elev i en annen klasse	2,0	16,4
Bruke ironi	1,9	30,4
Be om at en elev utvises fra skolen	1,3	12,4

Figur 1 (Ogden, 1998, tabell 2.4.1)

Elever lær av varandra

Det har visat sig genom forskning att s.k. kamratundervisning ger ett mycket bra resultat i skolan. Kamratundervisning, eller Peer-tutoring som det också kallas, innebär att barn lär av varandra. Det är ett samarbete mellan två barn som befinner sig på olika kunskapsnivåer inom ett område. Ofta är det en äldre elev som lär en yngre, men det kan också vara elever i samma ålder som samarbetar och lär varandra. Lindö (2002) refererar till en amerikansk studie, gjord av Levin m.fl., där man sökt finna sätt att höja kvalitén på undervisningen i skolan. Där gjordes fyra olika försök som innebar 1) fler undervisningstimmar 2) färre elever i klassen 3) datorstödd undervisning och 4) elever som resurs - en metod som innebar att läraren tog hjälp av eleverna för att undervisa varandra (s. 132). Det visade sig att den sista metoden var den som gav överlägset bäst resultat.

Bernstein, Boquieren & Choo (1997) har gjort en studie på en amerikansk skola där de arbetat med kamratundervisning (barn lär barn) i några år. På skolan hade man arbetat efter olika modeller inom kamratundervisning. Varje lärare eller arbetsgrupp fick komma fram till vilken modell som passade dem bäst. Den modell som visat ge bäst resultat går ut på att man parar ihop två elever som arbetar tillsammans kontinuerligt. Fördelarna med denna modell är att eleverna, som fått rollerna expert och novis, kan bygga upp en god relation. Experten kan följa novisens framsteg och kan tillsammans med läraren planera för hur arbetet ska gå vidare. Novisen får på så sätt adekvat hjälp och experten känner sig behövd. Nackdelarna man funnit är att om experten inte får tillräckligt med stöd och respons kan denna tappa lusten och bli uttråkad.

Då arbetet utvärderades gavs olika enkäter ut. En enkät formulerades till lärarna där man frågade på vilket sätt de använde sig av kamratundervisning. Man ville även veta om lärarna la märke till någon skillnad i såväl sociala som kunskapsmässiga aspekter genom att arbeta med kamratundervisning. Enkäterna till eleverna gick ut på att låta eleverna göra en självvärdering. Man skickade även ut enkäter till föräldrarna för att ta reda på i vilken utsträckning de kände till begreppet kamratundervisning och om de kunde märka några skillnader hos sina barn efter denna undervisningsform. Förutom enkäterna genomfördes standardtest och en genomgång av alla betyg för att se om man kunde urskilja någon skillnad mellan eleverna som fått kamratundervisning och de som inte fått det. Utvärderingen gäller endast den modell vi beskrivit, d.v.s. den där man parar ihop en expert och en novis och där paren fortsatte att arbeta ihop under en längre tid.

Resultaten visade att den elev som tar emot hjälp, novisen, gör dramatiska kunskapsmässiga vinster. Dessa elever hade från början ofta sämre resultat än sina jämnåriga kamrater då det gällde både läsning och stavning. Då man testade dessa elever igen hade de bättre resultat än de jämnåriga. De elever som var s.k. experter visade inte lika tydliga kunskapsmässiga vinster. Däremot visade föräldraenkäten att man uppfattade att ens barn fått ett bättre självförtroende och att de blivit bättre på att ta beslut och att ta ansvar för sitt lärande. Även om dessa elever inte gjort nämnvärda kunskapsmässiga vinster ser man alltså att de utvecklat förmågor som de har nytta av i framtiden (Bernstein, Boquieren & Choo, 1997).

Lindö (2002) har deltagit i ett forskningsprojekt som heter "Lärande via IKT". (Alexandersson, Linderöth, Lindö, 2001 i Lindö, 2002, s. 224) vars syfte var att beskriva mötet mellan de yngsta skolbarnen och datorn. Projektet har uppmärksammat tre olika strategier som barnen utvecklar i samspelet med datorn:

Att den ene eleven handleder den andra (kamrathandledning); att de samverkar som kamrater (jämbördigt samspel) samt att de samarbetar med varandra i en mindre grupp (samspel i grupp) (Lindö, 2002, s. 224).

I Lindös delstudie i det här projektet fick tolv sjuåringar i uppdrag att parvis skriva två sagor, en för hand och en i ett ordbehandlingsprogram. Syftet var att studera samspelet i skrivsituationerna. Resultatet visar att det är mer lustfyllt och givande att skapa en text tillsammans än ensam. Resultatet visade också att det var vid sagoskrivande i datorn som barnen verkade samspela bäst. Men det viktigaste studien pekar på är att samspelet ger så positivt resultat. Barnen blir uppmärksammade på att det finns många olika sätt att berätta en saga. När de tänker högt tillsammans ger de varandra idéer, två personer kommer på mer än en. De lär sig att man är bra på olika saker. Ett barn som arbetar ensam kan lätt köra fast, men barn som samarbetar vågar "ta risker och utmana varandras erfarenheter" (s. 230). En slutsats som Lindö drar tillsammans med sina medskribenter i projektet är att "barns samspel som utvecklingspotential är en dold resurs som skulle kunna tillvaratas mycket mer om det fanns öppna, gränslösa rum för språkande och lärande" (s. 230).

Williams m.fl. (2000) lyfter fram några kritiska röster som hörts angående att arbeta i åldersblandade klasser med kamratundervisning. De refererar bland annat till Sundell (Sundell, 1995 i Williams m.fl. 2000, s. 91) som menar att det finns stora nackdelar med att arbeta åldersintegrerat. Han menar att konflikter som uppstår i åldersblandade grupper inte är lika socialt utvecklande för eleverna. Sundell menar också att eleverna själva väljer samvaro med jämnåriga kamrater och att detta leder till en sämre gruppgemenskap. En annan problematik Sundell påpekar är att lärarna riskerar att förlora referenspunkten för vad som är normalt att en elev i en viss ålder klarar av. Vidare hävdar Sundell att kamrater inte är bra lärare för varandra och att stor åldersspridning missgynnar elevernas matematiska kunskaper samt dess läsinläring.

Att arbeta med kamratundervisning, att ta tillvara barnens resurser, stämmer dock väl överens med det sociokulturella perspektivet. Eleverna lär sig inte bara ämneskunskaper på ett effektivt och lustfyllt sätt, de lär sig också att samspela och deras sociala färdigheter utvecklas. De lyssnar på varandra, hjälper och tar hjälp av varandra och på så sätt undviks konkurrenssituationer som annars ofta uppstår i skolan. Enligt Stensaasen och Sletta (2004) är konkurrens motsatsen till samarbete. Samspel "leder till möjligheter att utveckla *positiva förväntningar på sig själv och sina medmänniskor*" (s. 13). Det är bra att låta eleverna få träna sig i att t ex dämpa sitt eget pratbehov eller låta andra välja först. Eleverna kan efter hand lära sig att "vinna över sig själv i motsats till att vinna över andra" (s. 13).

Vi lever i ett samhälle där individualitet hyllas och det kan gå till överdrift och leda till att solidariteten för andra, för gruppen försvinner. Risken för konkurrens mellan individerna, att jämföra sig med varandra, blir större. Orlenius (2001) belyser detta och pekar på ett fenomen som är vanligt i samhället och i skolan, nämligen att "om inte du dominerar så kommer den andre att dominera dig" (s. 115). Vi drar här en parallell till de konkurrenssituationer i skolan när eleverna tävlar om att vara snabbast och bäst för att få status i klassen. Om en elev inte klarar av konkurrensen och inte accepterar sin ofullkomlighet, kan denna bli bråkig, trycka ner och förminska andra för att själv få dominera. "Hellre okänd än okänd" (s. 116).

Självkänsla

I våra studier av litteraturen finner vi att begreppen varierar beroende av vem som skriver. Vi kommer därför att kalla det som omnämns som självuppfattning, jaget, jag- uppfattning, jag- känsla osv. för självkänsla. Vi kommer även att beröra begreppet självförtroende då det visat sig vanligt att man blandar ihop dessa begrepp på ett sätt som kan få negativa konsekvenser för individen.

Familjeterapeuten Jesper Juul (2003) skriver tillsammans med psykologen Helle Jensen, i boken *Relationskompetens i pedagogens värld* att självkänsla handlar om vem man tycker att man är. Den har två olika aspekter där den ena är kvantitativ och handlar om hur mycket man vet om sig själv och den andra är kvalitativ och handlar om vad man känner inför det man finner.

Självkänslan kan ses som en inre föreställningsvärld, en måttstock som hjälper oss att förhålla oss till omvärldens olika förväntningar och krav. Den hjälper oss också att

stärka vår integritet. Integriteten ses här som förmågan att ta ansvar för sig själv och sina känslor, behov och personliga gränser. Förmågan att gå in i sig själv och ta reda på vem man är och vad man känner för det man finner, är helt avgörande för skapandet av en god självkänsla.

Den amerikanska psykologen, Terri Apter (1997) problematiserar även hon självkänslan och tron på den egna förmågan att lära och menar att det är en mycket viktig förmåga att utveckla hos eleverna. Apter menar att de elever som inte tror sig kunna lära inte anstränger sig och för dessa elever blir utmaningar endast ytterligare exempel på att de inte kan, att de som person inte har förmågan att lära.

Apter har sett att individer som är trygga i sin identitet och som har en positiv syn på sig själva och sin förmåga, har lättare att klara de kognitiva konflikter som uppstår då de stöter på ny kunskap. Hon menar att om individen däremot har en svag självkänsla och en identitet som baseras på andra människors misstro, riskerar hon att se dessa konflikter som ytterligare bekräftelse på att hon haft fel från början.

Universitetslektor Karin Taube (2000) hävdar att människan alltid haft ett behov av att värdera sig själv positivt, hon vill tro på sig själv och sin förmåga. En elev som ideligen stöter på svårigheter i skolan tenderar därför att förlora motivationen och lusten att lära då den står i konflikt med viljan att tro på sig själv.

Den amerikanske psykologen Maslow (i Maltén, 1992, s. 117) har bidragit till förståelsen av motivationens betydelse för den mänskliga prestationen. Hans teori grundar sig på att människan kämpar efter att alltid tillfredsställa sina behov. Maslow utvecklade en behovshierarki som innefattas av en rangordning av de mänskliga behoven. Han har på detta vis delat upp behoven i fem olika behovsgrupper; fysiska behov, trygghetsbehov, sociala behov, uppskattning, självkänsla, lärande och utveckling. Om något av behoven inte skulle bli tillgodosett får eleven svårt att gå vidare. Därför är det viktigt att elevens självkänsla stärks för att hon på så sätt ska komma vidare i behovshierarkin och nå upp till översta steget som innebär lärande och utveckling.

För att utveckla en god självkänsla krävs en förmåga att reflektera, att komma i kontakt med sitt inre, sin egen föreställningsvärld. Juul och Jensen (2003) menar att förmågan att reflektera inte bara är viktig då vi lär oss något om oss själva utan också då vi lär oss om vår omvärld. De poängterar att en av våra viktigaste uppgifter som pedagoger är att hjälpa och stötta eleverna i deras identitetsskapande.

Den självuppfyllande profetian

Det gäller att få positiv respons från andra för att utveckla en positiv självkänsla. Då individen söker och skapar sin identitet speglar hon sig i ögonen på personer som är betydelsefulla för henne. Det kan vara föräldrar, lärare, kamrater eller andra personer som är viktiga för individen. Bilden av vem man är varierar troligen beroende på vems ögon man speglar sig i. Den självuppfyllande profetian innebär att en person blir sådan som omgivningen förväntar sig att hon eller han är (Maltén, 1992, s. 116). Det

finns elever som inte lyckas så bra som de egentligen har förutsättningar för därför att läraren, föräldrarna eller andra förväntar sig för lite av dem.

Om individen har en låg självkänsla och därmed har svårt att komma i kontakt med sitt inre, tar hon på sig den identitet som betydelsefulla personer ger henne. Om en elev i skolan ser upp till en kamrat eller en lärare kan det bli den personens bild av vem hon är som blir avgörande för hennes identitetsskapande.

Taube (2000) menar, i likhet med Juul och Jensen (2003), att en individs identitet alltså kan ses som summan av de tolkningar hon gör av sin egen självkänsla kontra de egenskaper som tillskrivs henne i relation till omgivningen. Möter eleven misstro och intolerans riskerar hon att förlora tron på den egna förmågan. Eleven kan intala sig själv att hon är en sådan person som aldrig lyckas och kommer därmed inte att finna motivation att försöka. Den självuppfyllande profetian kan gälla såväl en hel grupp som en enskild individ. I skolor finns det elever, men även hela klasser som fått stämpeln på sig att vara bråkig och stökig. Om en lärare har fått höra att den nya gruppen elever hon eller han ska ta emot är en jobbig grupp, kanske läraren omedvetet ger signaler som gör att gruppen beter sig precis så.

Självförtroende

Självförtroendet hör starkt samman med vad vi presterar. Anledningen till att vi nämner självförtroendet då det egentligen är självkänslan vi vill fokusera på är att då man vill behandla självkänslan gör man ofta det med metoder som stärker självförtroendet. Detta menar Juul och Jensen (2003) blir ett problem då de bägge fenomenen inte har med varandra att göra. En människa med en låg självkänsla, d.v.s. dålig kännedom om vem hon är, kan ha ett starkt självförtroende vilket då inte alls stämmer överens med personens egentliga förmåga. Ofta kan man luras då man möter en elev som visar ett enormt ego och tror då att den här eleven har en god självkänsla och är trygg i sig själv. Lika väl kan man möta en elev som har en god självkänsla och en god insikt i sina begränsningar och därmed ett mer avvägt självförtroende.

Juul och Jensen (2003) menar att pedagoger, historiskt sett, haft svårt att skilja mellan självkänsla och självförtroende eftersom ett dåligt självförtroende är synligare. Ofta gjordes misstaget att behandla elevernas dåliga självkänsla genom att ge dem beröm i tid och otid. Detta beröm kan ha stärkt elevens självförtroende medan dess självkänsla faktiskt kan ha försämrats.

Apter (1997) visar på samma erfarenhet då hon menar att det är viktigare för en elev med en låg självkänsla att få sin verklighetsuppfattning bekräftad än att få otillbörligt beröm. Pondera att eleven utfört ett arbete som hon känner sig missnöjd med men ändå får beröm för av en välmenande pedagog. Då eleven uttrycker känslan av missnöjdhet är hon faktiskt i kontakt med sitt inre, med sin självkänsla. Pedagogen som då i uppmuntrande ordalag menar att det eleven gjort är jättebra gör endast eleven än mer övertygad om att det hon känt inte stämmer med verkligheten.

2.4 Lärarens roll och förhållningssätt

I litteraturen har vi funnit att lärarens roll och förhållningssätt har en stor betydelse vid skapandet av ett positivt klassrumsklimat. Vikt läggs vid hur läraren organiserar undervisningen och hur läraren är, vilken inställning hon eller han har gentemot sina elever. Vid skolstart, då läraren tar emot nya elever, gäller det att få eleverna att känna sig trygga i den nya skolmiljön. Vi har lagt vårt fokus på just skolstarten eftersom det är då grunden för kulturen och klimatet i klassen läggs.

Att tänka på vid skolstart

Det är skolans och pedagogens ansvar att ta emot barnen och bemöta dem på ett sätt så att de känner trygghet, självförtroende och gemenskap. Detta menar Lindö (2002) som säger:

Erfarna lärare och pedagoger vet, att genom att från första dagen bygga upp en trygg atmosfär underlättar de för barnen att förstå och ta till sig de regler och rutiner, som är nödvändiga för att skapa ett gott arbetsklimat (s. 132).

Det är alltså viktigt att vid skolstart vara noga med hur undervisningen organiseras och att tänka på hur eleverna bemöts. Det är vid skolstart grogrunden läggs för vilka regler som gäller i klassen och vad eleverna har att förhålla sig till. Skolkulturen etableras och följer med eleverna upp i åldrarna. Att som lärare tänka på sitt förhållningssätt gentemot barnen är särskilt viktigt för att de ska känna sig trygga i den nya miljön. Det gäller att få eleverna att känna sig delaktiga i sin undervisning och att skapa en vi-känsla. Det är viktigt att ha en öppen kommunikation i klassen där dialogen inte domineras av läraren.

Skolan har i alla tider matat elever med kunskapsförmedling där det är lärarens och läromedlets kunskap som är det som ska reflekteras av barnen. För att uppnå självförtroende behöver eleverna stimuleras till ett kreativt och självständigt tänkande. Det krävs mycket planering att organisera verksamheten och att anpassa den efter barnens olika behov. Samtidigt som barn behöver omväxling behöver de också återkommande rutiner som inger trygghet och ger struktur åt verksamheten. Detta tar Maltén (1992) upp i samband med sin diskussion om trygghetens betydelse. Trygghet skapas genom fasta rutiner vilket är lätt att organisera och genomföra (s. 117). Han problematiserar dock begreppet trygghet och menar att det är svårare att få bukt på den känslomässiga tryggheten som inte går att organisera och genomföra lika konkret som trygghet genom fasta rutiner.

För att eleven ska känna sig trygg i den nya miljön är det viktigt att denna inte är alltför olik den miljö eleven kommer ifrån. Williams m.fl. (2000) beskriver två fallstudier om två elevers första möte med skolan där det för den ena eleven blir ett odramatiskt möte, medan det för den andra eleven blir dramatiskt. Dessa elever är placerade i två olika klasser i skolan. Den elev som upplever mötet odramatiskt

kommer till en klass där miljön och atmosfären påminner om förskolan där barnen uppmuntras till samarbete och diskussion. Det är en miljö eleven känner igen och känner sig trygg i. Den andra eleven kommer till en klass där miljön är helt främmande, där eleverna inte får samtala med varandra utan ska vara tysta. På tavlan står regler uppräddade och den elev som bryter mot någon regel får sitt namn skrivet på tavlan.

För Mikael, som i förskolan uppmuntrades till att tänka och tala omkring olika innehåll blir den nya situationen i skolan, att sitta still och tyst arbeta, mycket annorlunda. Han var van vid att lyssna på sina kamrater för att få reda på hur de kom fram till olika lösningar, men i skolan blir detta närmast omöjligt eftersom barnen inte får arbeta i par eller i grupp. Lärarens undervisningssätt ger inte heller barnen möjlighet att vidareutveckla sina erfarenheter från förskolan. Mikael blir osäker i sin nya miljö, fogar sig och arbetar tyst och lydigt. Efter en termin har Mikael inte funnit sig tillrätta i skolan och han ägnar sina första skolmånader åt att lära sig hur läraren utformar sin undervisning och hur han skall förhålla sig till den (2000, s. 85).

Här blir det tydligt hur viktigt det är att läraren tänker på vilken miljö barnen kommer ifrån och försöker göra övergången till skolans värld så odramatisk som möjligt för att inte få oroliga och otrygga elever. Läraren bör skapa en miljö som motiverar barnen till interaktion med varandra där barnens egen kunskap ses som en resurs. Då känner de sig engagerade och involverade i sitt eget lärande. Williams m.fl. påpekar till sist, i sin diskussion om rummets och förhållningssättets betydelse för lärandet, att en positiv attityd från läraren stärker elevens självuppfattning i lärandeprocessen (s. 86).

Elevcentrerat ledarskap

Enligt Stensaasen och Sletta (2004) har skolan gått från ett lärardominerat till ett mer elevcentrerat ledarskap. De menar att skolan skall genomsyras av en varm och stödjande pedagogisk atmosfär där varje elev känner tillhörighet och där läraren bryr sig om hur det går för eleven. I denna atmosfär råder beröm istället för straff, hövlighet istället för sarkasmer och rådslag i stället för order. Liknande resonemang för Taube (2000) då hon säger:

till ett positivt klassrumsklimat hör också att leta förtjänster före fel, uttala beröm före kritik och att aldrig uttala kategoriska och kritiska omdömen som "du är alltid latast av alla" eller "du är slarvig som vanligt" (s. 104).

Läraren är en betydelsefull person för eleverna och måste minnas att han eller hon tjänar som modell genom sitt eget beteende. Det är viktigt att kontinuerligt bearbeta attityder och mycket av detta arbete måste börja med skolans ledare och lärare. En lärares attityder och förväntningar påverkar barnens självuppfattning. Taube (2000) menar att tanklösa uttalanden från lärare under de första skolåren kan ha bestående negativ inverkan på en elevs uppfattning om sig själv. Eleven måste vara i skolan och är beroende av sin lärare. Det är viktigt att eleven känner glädje inför att gå till skolan,

att det är en positiv plats att vara på och "som kännetecknas av en accepterande inställning och förståelse för olika elevers olika behov" (s. 102). Detta ger ett inlärningsvänligt klimat.

En lärare kan ofta känna sig stressad över att hinna igenom kursplanen samtidigt som allt annat kringarbete ska göras. I ett sådant läge kan det vara frestande att driva undervisningen hårt med omväxlande belöning och kritisering för att öka arbetstakten. Eleverna, särskilt de svagare, bygger lätt upp ett försvar mot dessa krav. De kan tappa lusten och bli aggressiva mot de duktigare eleverna och även mot läraren. Detta säger Maltén (1992) när han beskriver ett försvarsinriktat ledarskap (s. 190). Som motpol till detta beskriver han ett stödjande klimat där man accepterar varandra, lyssnar och lever sig in i motpartens tänkesätt. I ett sådant stödjande klimat kan eleverna släppa sin försvarsattityd. De kommer förhoppningsvis också bemöta det stödjande förhållningssättet med samma mynt.

Maltén (1992) refererar till en studie om ledarbeteenden, gjord av Lewin och Lippit. I studien analyserade de tre olika ledarstilar; auktoritärt ledarskap, demokratiskt ledarskap och "låt gå"-mässigt ledarskap (s.187). De tre olika ledarstilarna testades på fyra grupper med fem pojkar i varje grupp. De ville se om gruppen ändrade beteende när den fick en ny ledarstil. Följande figur visar på resultatet:

Form av ledarskap:	Auktoritär	Demokratisk	"Låt gå"
Kännetecken:	För många ingrepp För många krav	Grupporienterade ingrepp Utvecklingsorienterade ingrepp	Inga ingrepp Inga krav
Psykologisk atmosfär i gruppen:	Skapar tryck	Skapar trygghet och En upplevelse av frihet	Skapar otrygghet
Verkan på grupplivet:	Medför tendens till "hackordning"	Medför likaberättigande och gemenskap	Medför tendens till "djungelns lag"
Verkan på det enskilda barnet:	Behov av självhävdelse och därmed intolerans gentemot andra	Upplevelsen av att vara "lika god som", att vara medbestämmande, att tolereras av andra	Behov av självhävdelse och därmed intolerans gentemot andra

Figur 2 (Maltén, 1992, s. 188)

Lewin och Lippit noterade att när ledarna var närvarande var produktiviteten högst i de auktoritärt styrda grupperna (främst bland de ängsliga eleverna) och den var lägst i "låt gå"-grupperna. När ledaren avlägsnade sig sjönk aktiviteten markant i de auktoritärt ledda grupperna. I de båda andra ledarmönstren arbetade pojkarna däremot vidare. Undersökningen visar att produktiviteten har olika karaktär, de auktoritärt

ledda grupperna producerade mest kvantitativt sett. De demokratiskt ledda grupperna var kvalitativt sett mest produktiva.

För att skapa ett positivt klimat i klassrummet gäller det att lära eleverna att vara toleranta mot varandra, att de accepterar andras svagheter och eventuellt bristande förmågor. Ett sätt att få eleverna att vara vänliga och accepterande mot varandra är att berömma och lyfta upp sådana beteenden. "Elever som spontant säger något positivt om en kamrat bör få någon form av positiv uppmärksamhet från läraren, t ex en vänlig nick, ett leende eller en klapp på axeln" (Taube, 2000, s. 105). På så sätt lär sig eleverna att reagera positivt. Om läraren uppmuntrar sina elever, har en positiv och accepterande inställning till dem och avstår från att fälla bedömande kommentarer, ökar möjligheterna för eleverna att acceptera sig själva och andra.

Förutom en positiv och accepterande attityd är också val av undervisningsstrategi av vikt vid atmosfären i klassrummet. Tidigare nämndes att läraren ibland kan driva undervisningen med belöning och kritisering som medel för att öka arbetstakten. I sådana situationer ökar konkurrensen. I undervisningen uppstår ofta konkurrenssituationer. Det kan t ex handla om en tävlan om vem som har kommit längst i läroboken. Stensaasen och Sletta (2004) belyser detta och menar att konkurrens är motsatsen till samarbete. Konkurrens kan utlösa negativa beteenden som aggressivitet. Lärare uppträder ibland som om konkurrens tar fram det bästa hos den enskilde, att konkurrenssituationer stimulerar prestation. Följder av konkurrens kan vara misstänksamhet mot varandra, ovänskap och dålig atmosfär i gruppen. Många elever som länge presterat svagt i skolan kommer att ha svårt att hävda sig i konkurrensen. Stensaasen och Sletta säger att "det är inte överraskande om de blir mer intresserade av att störa aktiviteterna än att skärpa sig i konkurrensen" (s. 17).

Det gäller att läraren tänker igenom vilka typer av frågor han eller hon ställer till eleverna om målet är ett demokratiskt öppet kommunikationsklimat där det är tillåtet att tycka olika. Svar som antingen är rätt eller fel kan skapa konkurrenssämning i klassen. I ett klimat när läraren snarare värderar än försöker förstå elevernas svar "utvecklar eleverna strategier att lista ut vad läraren vill ha för svar för att få lärarens gillande" (Lindö, 2002, s. 124). Det finns en risk vid sådana här situationer att eleverna inte reflekterar över vad de själva egentligen tycker.

Strategibyte – tidskrävande

För att utveckla en positiv självkänsla hos eleverna kan läraren ta till olika praktiska åtgärder. Stensaasen och Sletta (2004) hävdar att "en närliggande resurs som läraren kan utnyttja är eleverna själva" (s. 105). Genom att de får vara med och planera undervisningen tillsammans med läraren och får mål och ramar preciserade för sig lär de sig att ta medansvar. "Viktigast är att de inte kommer till ett bord som läraren har dukat, utan till ett som *de är med och dukar själva*" (s. 106). Att arbeta med reellt medbestämmande och personligt ansvar tror Stensaasen och Sletta gör att eleverna upplever skolarbetet som mer betydelsefullt och att de känner sig betydelsefulla i samarbetet med andra. Detta främjar utvecklingen av en positiv uppfattning av sig själv.

Många lärare anser sig inte ha tid till större förändringar, som t ex idén om medbestämmanderätt, i sin undervisning. Men Stensaasen och Sletta tror att lärare som vågar satsa på reell medbestämmanderätt och samarbete i klassen, har goda möjligheter att få uppleva att idén är realiserbar. När läraren hittat en idé som han eller hon tror fungerar gäller det sedan att acceptera det merarbete som uppstår för att realisera detta i praktiken och "ställa in sig på att det *tar* tid" (s. 106).

Pedagogernas roll och förhållningssätt måste vara att organisera en trygg miljö där rutiner och struktur är ett sätt att skapa trygghet. Detta måste kompletteras med ett positivt och accepterande förhållningssätt där tilliten till barnen är av största vikt och där pedagogen/läraren föregår som ett gott exempel. Att skapa ett positivt klassrumsklimat där det råder acceptans och samarbetsvilja mellan barnen kan vara en svår och smärtsam process och många pedagoger kan känna att de kämpar i motvind. Men som Stensaasen och Sletta beskriver det, när de använder sig av Mick Rivers uttryck så lönar det sig, "Två månaders helvete och tio månaders himmel" (s. 106).

2.5 Sammanfattning av vår litteraturstudie

Då vi i litteraturen behandlat det sociokulturella perspektivet och gått över till att skriva mer om barns samspel och socialisering, finner vi det vara viktiga delar för skapandet av klassrumsklimatet. Det handlar om samspelet i gruppen och hur detta fungerar. Stensaasen och Sletta (2004) menar att en förutsättning för att få ett bra samspel i klassen är att eleverna besitter sociala färdigheter (s. 179)

Vi går därefter över till att titta närmare på individen och har funnit att gruppen har en påverkan på individen och vice versa. Maltén (1992), Taube (2000) och Juul och Jensen (2003) skriver alla om den självuppfyllande profetian och dess påverkan på individens identitetsskapande. För att kunna fungera bra i en grupp gäller det att lära sig att handskas med konfliktsituationer som alltid uppstår då människor samspekar. Konflikter uppstår ofta på rasterna när det inte alltid finns någon vuxen till hands. Då är det bra om eleverna har verktyg för att kunna hantera konflikterna på egen hand.

Ett sätt att förebygga konflikter är att låta eleverna samarbeta mycket och lära sig att hjälpa och ta hjälp av varandra. Enligt Stensaasen och Sletta (2004) motverkar detta konkurrens som så ofta kan uppstå i skolan. En ytterligare positiv effekt av elevers samarbete är att det i hög grad gynnar lärandet, vilket ligger helt i linje med teorin om att lärande sker i ett sociokulturellt samspel. När barn lär barn, s.k. kamratundervisning, kan de hitta förklaringar som läraren kanske aldrig hade kommit på.

Om klimatet i klassrummet är varmt, vänligt och accepterande är det lättare att utveckla en positiv självkänsla vilket leder till att ge tillbaka ett positivt bidrag till gruppen, det blir en positiv växelverkan. Juul och Jensen (2003) menar att självkänslan är viktig för elevens identitetsskapande och utvecklande av sociala färdigheter. Apter (1997) hävdar att om eleven har en dålig självkänsla påverkas lärandet och den personliga utvecklingen i negativ riktning.

Från självkänslan går vi sedan vidare till att skriva om lärarens roll och förhållningssätt. Läraren har en viktig roll i skapandet av klassrumsklimatet. När eleverna kommer till första klass är miljön ny för dem och det är då särskilt viktigt att tänka på vilken miljö de kommer ifrån och försöka skapa en så trygg atmosfär som möjligt (Williams m.fl., 2000).

3. Syfte och frågeställningar

Under vår utbildning har vi ofta stött på teorin om att lärande och utveckling sker i ett sociokulturellt samspel mellan individer. I skolans styrdokument finner vi att stor vikt ligger vid arbete med värdegrunden och utvecklingen av elevernas sociala färdigheter. Skolan är en social mötesplats som ska förbereda eleverna för att aktivt kunna delta i samhället som demokratiska medborgare.

Litteraturen vi studerat visar tydligt att om ett samspel mellan individer i en grupp ska vara givande är det viktigt att alla känner sig trygga och att klimatet är positivt och tillåtande. Klasskamraterna ska fungera tillsammans i gruppen och samspela med varandra, vilket kräver att de utvecklar sociala färdigheter. I så väl styrdokument som kurslitteratur har vi kunnat utläsa att skolan skall arbeta för att stödja individens identitetsskapande.

I litteraturen har det också framgått att lärarens roll är viktig och att starten i skolan lägger grunden för elevernas fortsatta utveckling. Då styrdokumentet inte längre ger några färdiga mallar och undervisningsmodeller kan det vara av intresse för nyutexaminerade lärare att få ta del av erfarna lärares förslag och idéer om vad som fungerar för dem i syftet att skapa ett positivt klimat i klassen. Som ett komplement till litteraturen kan det vara intressant att ta del av erfarna lärares förslag och idéer om vad som fungerar för dem i skapandet av ett positivt klimat i klassen.

Vårt syfte är att ta reda på hur ett positivt klassrumsklimat kan byggas upp det första skolåret för att på så sätt skapa en grogrund som kan följa klassen och eleverna under kommande år. Vi vill även ta reda på vad klassrumsklimatet (den psykosociala miljön) har för påverkan på elevens sociala utveckling. Detta tar vi reda på genom att intervjua erfarna lärare om hur de organiserar skolstarten, hur de resonerar kring elevers samspel och sociala utveckling, hur de ser på sin roll som ledare och huruvida de upplever styrdokumentens mål och riktlinjer realiserbara i praktiken.

Våra frågeställningar är:

Hur skapas ett positivt klassrumsklimat?

Är skolstarten viktig i skapandet av ett positivt klassrumsklimat?

Vilken betydelse har lärarens roll och förhållningssätt?

Vilken betydelse har grupp sammansättningen i klassen?

Påverkar klassrumsklimatet elevens självkänsla och vice versa?

Påverkar självkänslan lärandet?

4. Metod

Metodavsnittet består av fyra rubriker. Under den första rubriken, *Val av metod och frågor*, presenterar och motiverar vi vårt val av halvstrukturerad intervju som metod. Vi beskriver vad som utmärker metoden och vilka som är dess fördelar och nackdelar. Även våra intervjufrågor presenteras och motiveras. Den andra rubriken kallar vi *Urval och bortfall*. Här beskriver och motiverar vi hur vi gjort vårt urval av informanter och i vilka områden dessa informanter är yrkesverksamma. Den tredje rubriken kallar vi *Genomförande och bearbetning*. Under denna rubrik förklarar vi hur vi gått till väga, rent praktiskt. Vi nämner vår pilotstudie, val av plats och tidpunkt för intervjuerna samt motiv för detta. Under den sista rubriken, som vi kallar *Undersökningens tillförlitlighet*, diskuterar vi vår undersökning utifrån begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

4.1 Val av metod och frågor

Vår studie är humanvetenskaplig då den avser belysa den psykosociala miljön i interaktionen mellan människor. Humanvetenskapen har som fokus att tolka delarna och på så sätt skapa en helhet. Helheten blir då viktigare än delarna (Stukát, 2005, s. 32). Vi har därför valt att genomföra kvalitativa, halvstrukturerade intervjuer. Sådana intervjuer ger oss möjlighet att, genom delarna, få en helhetsbild av informanternas attityder och förhållningssätt.

Valet av metod baseras på att vi ville ta del av rutinerade lågstadielärares erfarenheter kring den psykosociala miljön i klassrummet. Då det är ett brett område är det svårt att ställa precisa frågor som ger precisa svar. Inför valet av metod har vi tittat på tidigare examensarbeten som behandlar social kompetens (Carlsson & Stedt-Lindström, 2005) och funnit att kvalitativa intervjuer kan ge ett bra analysunderlag.

Vid mer strukturerade intervjuer följer intervjuaren ett fastställt schema för hur och i vilken ordning frågorna ska ställas. Dessa intervjuer, liksom enkätfrågor, tenderar att styra informanternas svar till ett antal svarsalternativ och de ger dessutom ingen möjlighet till följdfrågor (Stukát, 2005, s. 38). Vi ville därför inte att våra frågor skulle vara alltför strukturerade då det inte skulle ge oss möjlighet att ställa följdfrågor på svaren. Av samma anledning valde vi även bort enkätfrågor. Att genomföra observationer ansåg vi vara alltför tidskrävande.

Valet blev då att låta intervjuerna få mer av en samtalsstruktur där våra informanter kunde ta sig tid att reflektera och på så sätt ge mer informativa svar. Då våra frågor krävde reflektion och eftertanke valde vi att ha en huvudfråga och fem underfrågor. Dessa frågor utgick vi ifrån och under samtalsgången föddes nya frågor. Innan intervjuerna genomförde vi en pilotstudie. Vi lät en liten grupp på fyra personer läsa igenom våra frågor och kommentera dem. Detta för att vara säkra på att frågorna inte var svårtolkade eller vilseledande.

En fördel med att ge intervjun denna form var att vi ansåg att detta friare samtalande skulle innebära att informanterna slappnade av och funderade igenom frågorna väl. Dessutom leder ofta följdfrågor till att informanten kommer till djupare insikt i sitt eget tänkande och ger således djupare svar (Stukát, 2005, s. 39).

En nackdel med halvstrukturerade intervjuer är att de kräver en bättre intervjuteknik och en mer erfaren intervjuare. Medvetna om detta valde vi ändå att genomföra våra intervjuer på detta sätt då vi, som sagt, ansåg metoden som lämpligast för att få en samtalsliknande form. En annan nackdel är att transkriptionen är mer tidskrävande än vid en mer strukturerad intervju. Därför valde vi att begränsa oss till sex mer djupgående intervjuer.

Intervjufrågor

Vår huvudfråga var: *Hur brukar du göra för att etablera ett tryggt och positivt klassrumsklimat då du får en ny klass?*

Från början var denna fråga formulerad annorlunda. Den löd då: Har du några förslag på hur man kan arbeta för att etablera ett tryggt och positivt klassrumsklimat då du får en ny klass? Frågan formulerades om då vi var rädda att formuleringen skulle innebära att informanterna refererade till metoder de läst om men inte arbetat med. Efter omformuleringen visade vi tydligare att det var deras erfarenheter vi var ute efter.

Den nya formuleringen av frågan ifrågasattes av en i vår pilotstudie. Han menade att frågan var ledande och att vi inte kunde utgå ifrån att alla lärare medvetet arbetar för att skapa ett tryggt och positivt klassrumsklimat. Medvetna om detta hade vi ändå frågan kvar som vår huvudfråga eftersom vi ansåg att den kunde ge oss möjlighet till intressanta följdfrågor.

En fråga var: *Är allt som står i läroplanen om de mjukare värdena realiserbart?*

Denna fråga ställde vi eftersom vi var rädda att bilden vi mött i läroplaner och till viss del i litteraturen är en idealbild och att den inte speglar verkligheten med alla dess ramfaktorer. Våra informanters långa yrkeserfarenhet innebär att de mött en eller två tidigare läroplaner vilket ger dem möjlighet att jämföra dessa. Denna fråga tyckte vi också var intressant då våra informanter arbetar i ganska olika områden varav det ena av dem klassats som tufft.

En annan fråga baserade vi på vårt avstamp i teorin om det sociokulturella lärandet. Den löd: *Brukar du låta dina elever samarbeta och lära av varandra?* Som en följd på den frågan undrade vi om eleverna arbetar åldersintegrerat och vad informanten tyckte om det arbetssättet.

En annan fråga var: *Vilka förmågor tycker du är viktigt att eleverna utvecklar?*

Även denna fråga är ledande då vi ställde den efter att ha presenterat vårt område. Vi valde ändå att använda den för att problematisera den aktuella debatten om de låga

ämneskunskaperna i skolan. Detta för att leda in oss på nästa fråga som var: *Anser du att en god självbild har betydelse för lärandet?*

Denna sista fråga baserades på en slutsats vi dragit av vår litteraturstudie, att en god självbild har betydelse för lärandet, och vi ville spegla den mot rutinerade lärares erfarenheter.

4.2 Urval och bortfall

Då vi bestämt oss för att göra intervjuer kontaktade vi respektive rektor på tre skolor inom våra praktikområden. Vi bad om namnen på alla lärare de hade som uppfyllde våra kriterier, lågstadielärare med minst tio års yrkeserfarenhet, och valde slumpmässigt ut två lärare från vardera skola. Vi kontaktade sedan de utvalda lärarna och frågade om de ville ställa upp. Vi var tydliga med att de som personer skulle vara anonyma och att området skolan ligger i endast skulle beskrivas i grova drag.

Vi väljer att kalla våra informanter lågstadielärare eftersom de själva kallar sig det och är utbildade till lågstadielärare. Alla våra informanter är kvinnor och de har arbetat inom yrket i 11, 17, 22, 27, 29 respektive 36 år.

Vi valde, som sagt, att göra intervjuerna inom våra praktikområden eftersom de ligger i områden som skiljer sig åt i många avseenden. En skola låg i ett mångkulturellt område i en storstadsförort, en låg i en välmående medelstor stad nära en storstad och en i ett litet samhälle på landsbygden. Vi hade en tanke att vi kanske skulle få skilda svar från lärarna beroende på vilket område de arbetade i.

Bortfall

På en skola fanns det tre lärare som uppfyllde kriterierna. Två valdes ut och båda ställde upp, men det visade sig vid intervjun att den ena inte var lågstadielärare utan först för två år sedan tog emot en klass vid skolstart. Tidigare har hon enbart arbetat på det som tidigare kallades mellanstadiet. Detta visade sig dock tillföra intressanta aspekter till vårt resultat. Vid en annan av skolorna, som också hade tre lärare som uppfyllde kriterierna, tackade en lärare nej. Vi frågade då den återstående läraren och hon ställde upp i stället. Dessvärre visade det sig att de två lärarna som ställde upp på intervjun arbetade i samma arbetslag vilket visade sig leda till snarlika svar på vissa av våra frågor. På den tredje skolan fanns sju lärare som uppfyllde våra kriterier, de två som valdes ut ställde upp.

4.3 Genomförande och bearbetning

Innan vi genomförde intervjuerna provade vi våra frågor på en testgrupp bestående av fyra personer. Under denna pilotstudie fick vi tips på att två av våra frågor uppfattades som ledande. Efter övervägande lät vi dock frågorna kvarstå då vi ändå såg möjligheter till varierande och givande svar. De frågor som ansågs ledande var; *Hur*

brukar du göra för att etablera ett tryggt och positivt klassrumsklimat då du får en ny klass? och Vilka förmågor tycker du är viktigt att eleverna utvecklar?. Se under respektive fråga hur vi motiverar att ändå ha med de här frågorna. Övriga frågor bedömdes som öppna, tydliga och relevanta.

Vi genomförde sex halvstrukturerade intervjuer. Dagen innan vi genomförde intervjuerna fick informanterna läsa igenom våra huvudfrågor. Poängen med detta var att låta dem förbereda sig och få tid till att reflektera. Våra frågor var av sådan karaktär att reflektion var nödvändig för att kunna ge relevanta svar. Vi gav dem dessutom en kort bakgrundbeskrivning av vårt problemområde.

En nackdel med att lämna ut frågorna i förväg kan vara att det då finns en risk att informanterna pratar sig samman. Detta misstänker vi, som sagt, vara fallet på en av skolorna där informanternas svar var snarlika.

Intervjuerna genomfördes enskilt då vi inte ville sätta oss i ett numerärt överläge i förhållande till våra informanter (Stukát, 2005, s. 41). Detta val baseras på det faktum att vi ville att våra informanter skulle känna sig avslappnade och därmed våga bjuda på sig själva.

Vid fyra av intervjuerna satt vi på respektive skola, två av intervjuerna genomfördes via telefon. Då intervjuerna genomfördes i skolorna fick informanterna välja var vi skulle sitta. Detta då det är viktigt vid denna typ av intervju att alla parter känner sig bekväma. Tre av de fyra intervjuerna ägde rum i klassrummet eller i angränsande grupprum där det var tyst och lugnt, den fjärde ägde rum i personalrummet med folk och rörelse runt omkring.

Tre av våra informanter vad märkbart stressade och en av dem tog rast samtidigt då hon inte hunnit ta rast tidigare under dagen. De andra två skulle på möte. Eftersom informanterna fått läsa igenom våra frågor i förväg var de förberedda och intervjuerna blev givande trots stressen. Intervjuerna i skolan tog mellan 20 minuter och 1 timma. De två telefonintervjuerna skedde på kvällstid på en överenskommen tid. Informanterna befann sig i hemmet och hade avsatt tid för intervjuerna. Dessa intervjuer blev något längre och varade mellan 1–1,5 timma.

Registrering och bearbetning av svaren

För att registrera svaren vid intervjuerna hade vi för avsikt att använda en s.k. minidisc. Detta för att kunna slappna av och fokusera på svaren för att på så sätt kunna ställa relevanta följdfrågor. Dessvärre fick vi tekniska problem med vår minidisc och vi fick föra anteckningar istället. Vid transkriptionen av intervjusvaren valde vi ut det vi tyckte passade in i arbetet och som gav svar på det vi ville belysa. Dessa svar analyserades sedan och har sammanställts i resultatet.

4.4 Undersökningens tillförlitlighet

Med reliabilitet avses studiens tillförlitlighet. Då vår studie är humanvetenskaplig finns alltid en risk att vi feltolkat våra informanternas svar. Svaren kan även variera beroende på yttre omständigheter så som intervju miljön eller informantens dagsform (Stukát, 2005, s. 126). Då våra informanter gavs tillfälle att förbereda sig inför intervjuerna, genom att läsa igenom frågorna dagen innan, tror vi ändå att svaren vi fick var genomtänkta och på så vis inte färgade av dagsformen eller de yttre omständigheterna. Efter avslutad intervju lästes våra anteckningar upp för informanterna för att på så sätt försäkra oss om att vi inte antecknat fel. Dock kvarstår det faktum att vi sedan analyserat svaren och därmed gjort egna tolkningar. Detta leder till att reliabiliteten kan anses som låg. För att avhjälpa detta kunde vi kontaktat våra informanter för att be dem läsa igenom våra tolkningar och kommentera sådant de tyckt var fel. Detta fick vi avstå ifrån på grund av tidsbrist.

En studies validitet avgörs av huruvida man mäter det man avser att mäta (Stukát, 2005, s. 125). Validiteten kan alltid ifrågasättas då människor intervjuas. Hur pass ärliga svaren är och hur mycket som är förskönat medvetet eller omedvetet kan vi inte vara säkra på. Vi bedömer ändå, utifrån den aspekten, att validiteten i vår intervjustudie är hög. Detta då våra informanter skyddades av anonymitet samt att vi förtydligade att vi ville ta del av deras erfarenheter, goda och dåliga. Då några av våra frågor var ledande och inte gav oss möjligheter att, utifrån dem, diskutera och validera resultatet av vår litteraturstudie får vi ändå betrakta validiteten i intervjustudien i helhet som låg. Litteraturstudiens validitet bedömer vi inte heller vara hög då vi inte funnit källor som motsäger varandra och därmed inte ger möjlighet till diskussioner kring skilda uppfattningar.

I en kvalitativ humanvetenskaplig undersökning ifrågasätts ofta generaliserbarheten (Stukát, 2005, s. 32). Vår studies generaliserbarhet grundar sig i att vi valt tre skolor med upptagningsområden i olika sociala miljöer så som; ett mångkulturellt område i en storstadsförort, en medelstor stad nära en storstad och ett litet samhälle på landsbygden. Dessutom var valet av informanter slumpvist och bortfallet lågt. Då antalet informanter är lågt är vi dock medvetna om att resultatet av studien inte kan anses vara representativt för yrkeskategorin.

5. Resultat

Vi har lagt upp vårt resultat under fyra olika rubriker. Under den första rubriken *Hur skapas ett positivt klassrumsklimat vid skolstart?* behandlas resultatet av vår huvudfråga i intervjun, därför kommer den först. Den täcker in mycket. En väldigt stor del av svaret på den handlar om lärarens roll och förhållningssätt därför behandlar vi allt som handlar om det under en egen rubrik, *Lärarens roll*. En annan stor del av intervjudiskussionen handlar om barns samspel och socialisering och vi kallar den tredje rubriken för *Barns samspel och socialisering*. Den sista rubriken, *Självkänsla*, valde vi för att självkänslan berördes vid slutet av våra intervjuer som ett avslut. Självkänslan ingick mycket i diskussionen om barns samspel och socialisering och det var passande mot slutet att gå över till att fråga om självkänslans påverkan på lärandet. Under dessa fyra rubriker har vi fått in allt det som våra intervjuer handlade om, vi har lyft fram de viktigaste och mest framträdande i intervjuerna och presenterar det på det här sättet.

Vi har inte delat upp lärarna genom att ge dem en bokstav, siffra eller fiktivt namn. Vi behövde inte skilja dem åt, utan det som var intressant i svaren var om alla tyckte ungefär lika, om endast en avvek i något svar eller om två eller de flesta tyckte samma. Det visade sig att lärarna hade väldigt lika åsikter.

5:1 Hur skapas ett positivt klassrumsklimat vid skolstart?

En av lärarna nämnde att det är i de yngre åldrarna som grunden läggs för de sociala färdigheterna. Detta har även några av de andra lärarna påpekat då de sagt att socialiseringsprocessen är särskilt viktig vid skolstarten.

En av våra informanter hade inte alls mycket erfarenhet av att arbeta med elever vid skolstart. Detta var överraskande, när det framkom under intervjun, eftersom vi fått uppgift från rektorn att lärarna vi skulle intervjua hade arbetat länge med elever i de tidigare åldrarna, alltså det tidigare lågstadiet. Det visade sig dock bli intressant att ha med denna lärares åsikter och reflektioner eftersom hon hade ett annat perspektiv än de övriga lärarna vi intervjuade. Under sina 29 verksamma år hade denna lärare alltid arbetat med elever i det som tidigare kallades mellanstadiet. Det var först för två år sedan som hon för första gången tog emot en förstaklass.

Efter detta har hon fått en otrolig respekt för lågstadielärarna, som hon fortfarande kallar dem. Nu efter att själv ha arbetat med förstaklassare säger hon att hon aldrig vill göra det igen. Hon sa att det var ett hästjobb att ta emot ettor och skapa gruppkänsla och socialisera in dem i skolans värld och skapa ett gott klassrumsklimat. "Vilket fantastiskt jobb de gör när det gäller att skapa grupper!", sa hon om lågstadielärarna. Att få ihop gruppen och skapa en bra grund är något hon inte behövt lägga lika mycket energi på som mellanstadielärare (som hon kallar sig) då gruppen redan har formats och eleverna blivit mer hemma i sin roll i gruppen och socialiserats in mer i skolvärlden.

Hälften av lärarna nämner att mycket av socialiseringen i gruppen redan görs innan eleverna kommer till ettan eftersom nästan alla går i förskoleklass och att de redan tillbringat tid tillsammans. Men den nyss nämnda mellanstadieläraren sa att det trots detta ändå är ett hästjobb att få ihop en grupp och få ett positivt klassrumsklimat i ettan.

Angående att skapa en trygg och bra start för eleverna nämner två av lärarna att de på vårterminen innan eleverna börjar ettan, besöker dem ute på förskolan för att skapa en kontakt. De säger att det är viktigt att barnen vet vem de kommer att möta när de börjar skolan.

Det framkom att klassens gruppsammansättning har en stor betydelse för klimatet och utvecklingen i gruppen. Vad som är realiserbart och inte att utföra i undervisningen beror på gruppen, hur gruppsammansättningen är i just den klassen. En lärare sa att man alltid måste anpassa sig efter barngrupp och sammanhang.

Gruppsammansättningen har lärarna ingen makt över, de barn som går i klassen är placerade där och måste vara där och det är den de har att utgå ifrån.

Ibland har man en kämpigare grupp helt enkelt, det får man acceptera och försöka göra det bästa åt saken. Men man får inte glömma att fråga både föräldrar och kollegor om hjälp och råd. Man ska inte vara rädd för att erkänna att man har svårt med vissa delar.

En lärare berättar att hon alltid brukar bjuda in eleverna och deras föräldrar till en "lära känna varandra-kväll". Då brukar hon tänka på att inte prata skola utan att ta reda på lite mer om eleverna, vad de har för intressen, syskon, husdjur o.s.v. Detta är hon sedan noga med att komma ihåg så att hon kan visa att hon är intresserad av eleverna även utanför skolan. Hon säger att hon upplever att eleverna uppskattar detta mycket.

Att skapa en god relation med elevernas föräldrar är något flera av lärarna poängterar. En av lärarna säger att hon tror det är viktigt att eleverna ser att hon har en god relation till deras föräldrar, och att det är jätteviktigt att ha en bra kontakt med hemmen.

Samarbetsövningar, namnlekar och mycket samtal är viktiga moment i början av terminen i år ett för att eleverna ska känna sig trygga i gruppen. Att skapa en positiv stämning och ha det lugnt och mysigt och få arbetsro är viktigt tycker lärarna över lag. Eleverna mår också bra av att ha regler, det skapar ett gott klimat. Rutiner och struktur är viktigt enligt de flesta lärarna. En av lärarna sa att bestämda platser vid samlingar var ett sätt att skapa struktur och trygghet. En annan sa att hon samarbetar mycket med fritidspedagogen och att det blir en variation av helklassarbete och halvklassarbete. Det ska vara en variation av både aktiviteter och gruppstorlek tycker hon. Den här läraren säger också att hon låter eleverna vara med och bestämma över vissa regler, som trivselregler. Samtidigt säger hon "det här bestämmer jag för jag är er lärare" när det gäller sådant som eleverna är för unga att ta ansvar för. De ska få inflytande i den mån det går och inte få fria tyglar och bestämma fritt vad som ska göras.

Såhär sa en av lärarna angående vår fråga om allt som står i läroplanen, om de mjukare värdena, är realiserbart:

Då jag gick min utbildning på 60- talet fokuserades det inte alls på samma saker som nu. Jag tror ändå att det handlar om sunt bondförnuft när det gäller att organisera verksamheten, man måste lita på sig själv och strunta i alla vackra ord i läroplanerna. Man måste göra det som känns rätt och det som passar en själv. Du måste tro på det du gör för att vara trygg i din yrkesroll.

Detta framgår inte riktigt lika tydligt hos de andra lärarna men ändå sägs det mer eller mindre underförstått hos de flesta. De säger att med åren lär man sig vad som fungerar och inte och att de varit med om många förändringar och att det kommer nya metoder och rön hela tiden. De litar till sig själva och sin erfarenhet mer än på ny forskning skulle man kunna säga.

Många av lärarna påpekar att de nyutexaminerade lärarna har höga krav på sig själva. De säger att många nya lärare lätt går in i väggen för att de inte klarar av den stressade miljö och det stora ansvar det är att vara lärare. Själva har de fått rutin och kan slappna av på ett annat sätt. En säger också att man måste lära sig att ta kritik från t ex föräldrar utan att ta åt sig för mycket, att inte ta det personligt. Det är också viktigt att kunna erkänna att man inte alltid har allt under kontroll och våga be om hjälp. Att prata med elevernas föräldrar tycker många är en stor hjälp för att få svar på varför en elev beter sig på ett visst sätt. En god kontakt med hemmen underlättar.

5.2 Lärarens roll

Det som framgått tydligast bland alla av de intervjuade lärarna är att deras förhållningssätt gentemot eleverna är det som spelar störst roll när det gäller skapandet av ett positivt klassrumsklimat och stärkandet av elevernas självkänsla. En lärare säger att eleverna måste ges tillåtelse att misslyckas utan att det gör något. De måste få känslan av att det är okej bara de försöker. Annars kan de hämmas. Hon för hela tiden en dialog med sina elever. De diskuterar mycket och utvärderar varför det blev så eller så. Att moralisera och försöka hitta syndabockar skapar bara negativt klimat. Detta synsätt återkommer vid alla intervjuer. Ett exempel på hur man kan välja att fokusera på det som är positivt ger en av lärarna då hon berättar att:

Om någon beter sig illa i klassrummet brukar jag titta på den som sitter bredvid och beter sig bra. Jag brukar då säga saker som att; tänk vad du är duktig och vad du jobbar bra, du är en fin kamrat. Då brukar den som beter sig illa reagera och ändra sig för han eller hon vill ju också ha beröm.

Om läraren har en positiv attityd och är en glad och harmonisk människa smittar detta av sig. Alla våra informanter anser att det är mycket viktigt att vara en god förebild. Att känna att man tycker om sina elever och sitt arbete är också en viktig faktor för en positiv atmosfär i klassen. Det är viktigt att se hela individen med alla dess sidor och

att fokusera på det som är positivt. Att alltid belysa elevens positiva egenskaper gör att eleven känner sig omtyckt och sedd. En lärare uttryckte: "Min erfarenhet av att få eleverna att må bra tillsammans är att eftersom de ser att jag hela tiden fokuserar på det som är positivt hos varje elev så är det även de sidor de ser hos varandra." Uppskattning behövs inte alltid sägas med ord utan kan också uttryckas genom att ge eleverna en klapp på kinden, axeln och en kram då och då. En lärare pekar på vikten av att kunna erkänna att man inte alltid har full kontroll.

Det är viktigt att jag som lärare vågar erkänna att jag har problem och vågar ta upp det med någon. Det är inte alltid allting fungerar och det finns inte alltid bara en sanning. Vid sådana situationer när jag känner att jag inte kan lösa mitt problem måste jag vända mig till mina kollegor. Det är viktigt att prata med och ha stöd från sina kollegor. Ibland kan det också hjälpa att prata med elevernas föräldrar. För det mesta får jag reda på saker som gör det lättare för mig att förstå problemet.

Det är viktigt att ta eleverna på allvar, att visa dem respekt och uppriktig omtanke om deras väl, tycker lärarna. "Jag brukar tänka att här är jag tillsammans med 16 andra kloka, duktiga personer och nu ska vi arbeta ihop", sa en av lärarna. Denna lärare har även reflekterat över sitt röstläge. Hon vill inte höja rösten och skrika åt sina elever.

Detta är ett arbetssätt jag alltid haft och många undrar hur jag kan hålla ordning i klassen när jag aldrig höjer rösten. Jag vet inte riktigt varför det fungerar, kanske det är så att eleverna ser att jag är lugn och då blir de också lugna.

Två av lärarna uttrycker sig väldigt lika med uttryck som vikten av grundläggande värden, elevers trygghet, vikten av lyhördhet, bemötande, respekt, vara en god förebild, lika värde oavsett hudfärg, etik och moral och att lära eleverna att bli goda samhällsmedborgare. Dessa två lärare, som gav snarlika svar, ingår i samma arbetslag. Då de fick intervjufrågorna dagen före intervjuerna finns en risk att de har pratat sig samman innan intervjuerna.

5.3 Barns samspel och socialisering

Vi var intresserade av att ta reda på i vilken mån eleverna hade inflytande över sin undervisning. Vi frågade om de lät sina elever samarbeta och om det skedde i organiserad undervisning som t.ex. kamratundervisning.

En lärare berättade att hon hade några väldigt socialt kompetenta elever i sin klass. Då hon vet att de klarar av ansvaret ber hon dem hjälpa henne att hjälpa och prata med andra elever. Genom att eleverna hjälper varandra skapas en god kamratsämja. Hon ser sina elever som resurser och är smart att ta tillvara dessa på bästa sätt. Detta leder till att det blir en bättre stämning. Det är inte bara deras lärare som föregår med ett gott exempel utan också de själva mot varandra.

En annan lärare uttrycker sig så här: "Jag brukar uppmuntra eleverna att ta hjälp av varandra, ofta kan eleverna förklara bättre än vad jag kan." Dessutom säger hon att "det man lär någon annan det glömmar man aldrig". Hon har också märkt att eleverna lyssnar bättre om någon kompis berättar något. Som ett exempel nämner hon mattegenomgångar på tavlan då hon ber eleverna komma fram och visa hur de gör för att lösa uppgiften. En av lärarna nämner att elever idag är mer jagfixerade och egocentriska, "många elever tänker bara jag jag jag", säger hon. Hon tycker det har skett en förändring i skolan och bland eleverna från grupp till individ. Att de får samarbeta och hjälpa varandra är ett sätt att komma ifrån detta. "Även om vi är olika individer kommer vi alltid vara en del av en grupp."

En av lärarna nämnde fadderverksamhet i diskussionen om barns samspel. I hennes skola arbetar de med att de äldre eleverna fungerar som en hjälpende hand för de yngre. Hon anser att detta fungerar mycket bra. En annan lärare var väldigt positiv till tanken med att arbeta med kamratundervisning och tänkte sig då ett samarbete mellan åldrarna. Hon menade dock att detta är svårt att lösa praktiskt då hela skolan måste involveras och organiseras efter denna modell. Det finns helt enkelt inte tid till detta, menar hon. Fyra av våra informanternas skolor är dock organiserade på ett sådant sätt att eleverna arbetar åldersintegrerat. Alla fyra är mycket positiva till detta. Det var bara en av våra informanter som var negativt inställd till att arbeta åldersintegrerat. Hon säger:

Jag tycker inte om att arbeta i åldersblandade klasser. Jag har gjort det några gånger och har aldrig gillat det. Jag tycker inte att elever ska vara lärare åt varandra. De äldre eleverna har också rätt att utveckla sina kunskaper och att lära sig mer. I åldersblandade klasser blir de förlorare.

Då det kommer till konflikter som uppstår i klassen är alla av våra informanter överens om att det är bättre att ta itu med konflikter och problem direkt i sitt sammanhang. Samtidigt som en av lärarna tar upp detta ifrågasätter hon ämnet livskunskap.

Det är löjligt och meningslöst att jobba med ämnet livskunskap en timma i veckan. Detta jobbar man ju med från måndag till fredag under alla lektionstimmar. Jag tycker det är en självklarhet att detta måste gå hand i hand med alla ämnen hela tiden och att det är så, i sina naturliga sammanhang, det fungerar bäst.

I socialiseringsprocessen ingår att ge eleverna verktyg för att själva kunna handskas med problem och konflikter, menar en av lärarna som även säger att de ska resonera med varandra och ge varandra förslag på lösningar av sina problem. Om de får dessa verktyg och lär sig använda dem hade många konflikter inte behövt bli så stora. Hon menar att det brukar fungera bra när de under lärarledda kompisamtal löser sina konflikter, men hon hade önskat att de kunde göra så självmant också ute på rasterna.

Alla våra informanter är rörande överens om att social kompetens är den absolut viktigaste förmågan eleverna utvecklar. Egenskaper som gör att personen fungerar i sociala sammanhang, i samspel med andra. Detta är viktigt att tänka på i skolan och

utbildningen som handlar mycket om mätbara kunskaper. I framtiden ska dessa elever ut och söka jobb. "Vem klarar sig bäst på en anställningsintervju, den med bäst betyg eller den med störst sociala förmåga?", frågar sig en av lärarna. Efter förmågorna social kompetens, empati, att vara en god kamrat och en god lyssnare nämner två av lärarna även läs- och skrivförmågorna som väsentliga.

5.4 Självkänsla

På frågan om elevens lärande främjas av en god självkänsla svarade alla utom en att den har betydelse. Den lärare som hade en avvikande uppfattning svarade:

Nej det har inte med varandra att göra. Jag har en flicka i klassen som är så trygg i sig själv. Hon är glad och lugn och en bra kompis som aldrig bråkar med någon. Tyvärr har hon väldigt svårt att ta till sig kunskaper och hänga med i undervisningen. Sen har jag å andra sidan en kille som är jättesvår och jobbig som är otroligt duktig i alla ämnen, men han saknar det sociala.

En lärare problematiserade lite djupare:

Visst kan man vara ett snille och bli en professor som sitter instängd och löser en massa problem i sina böcker och papper, utan att ha en god självkänsla eller att ha de sociala färdigheterna. Men har man inte förmågan att kunna uttrycka sig eller egentligen veta varför man gör det man gör, utan bara gör det, så är det ingen meningsfull kunskap.

För att eleverna ska få en bra uppfattning om sig själva och en bra självkänsla gäller det att lärarna är ärliga mot dem och ger dem respons. Två av lärarna påpekade att man inte ska dalta för mycket med eleverna utan ta dem på allvar och visa genuint intresse och respekt. En av dem säger:

Jag tror det är viktigt att eleverna vet att man litar på dem och att de litar på sig själva. Man ska inte hålla på att hönsa med eleverna.

Informanten menar att det är viktigt för eleven att vi vuxna både i och utanför skolan visar att vi tror och vet att de klarar av och får ta ansvar inför de olika uppgifter de ställs inför. På det viset utvecklas och växer elevens självkänsla. De vågar tro på sig själva i olika situationer.

6. Diskussion

Vår utgångspunkt vid starten av det här arbetet var att ta reda på hur ett positivt klassrumsklimat skapas med hjälp av litteratur och erfarna lärares tankar och idéer. Vi tänkte att de intervjuade lärarna skulle ge mer exempel på undervisningsmodeller, på hur värdegrunden kan konkretiseras i praktiken, än vad litteraturen gjorde. Eftersom vi valde att intervjua lärare med lång erfarenhet trodde vi att de säkert hade mycket att dela med sig av om hur de gör för att skapa ett positivt klassrumsklimat.

Lärarna hade många bra tankar och gav oss engagerade och entusiastiska svar. De tyckte vårt ämne var angeläget. Vad som blev lite överraskande för oss var att de inte gav så många förslag på konkreta modeller och arbetssätt, utan övervägande pratade om lärarens förhållningssätt. De tyckte inte det spelade så stor roll vilka metoder man valde, bara man hade rätt förhållningssätt, det var detta som var avgörande vid skapandet av ett positivt klassrumsklimat tyckte alla lärare. De tyckte att undervisningsmodeller och metoder varierar från lärare till lärare, vad som passar just den personen. De menade att man hittar det undervisningssätt som passar en själv.

Lärarnas åsikter stämde väl överens med litteraturen. Något som lärarna däremot betonade, som litteraturen inte gjorde, var vikten av en god kontakt med elevernas föräldrar och vårdnadshavare. Lika mycket som kollegor kan vara en hjälp och ett stöd för en lärare kan även elevernas föräldrar vara det. Genom att prata med föräldrar och vårdnadshavare kan läraren få reda på saker som gör det lättare att förstå ett visst problem.

Vi hade en tanke från början att vi kanske skulle få skilda svar från lärarna beroende på vilket område de arbetade i. Områdena var ett mångkulturellt område i en storstadsförort, en medelstor stad nära en storstad och ett litet samhälle på landsbygden. Det visade sig inte vara någon större skillnad i svaren beroende på vilket område de arbetade i.

Då vi fick problem med vår minidisc och därför inte kunde spela in våra intervjuer fick vi inte möjlighet att göra djupare analyser av vårt material. Hade vi haft inspelningarna kunde vi kanske ha uttolkat mer ur svaren än vad vi nu kunde göra. Vi kunde på så vis i efterhand ha hört eventuella tvekanden innan svaren eller pauser som kunde tyda på osäkerhet. All den information som kan utläsas mellan raderna gick vi alltså tyvärr miste om. Detta är olyckligt då det kan ligga mycket betydelse i tonfall, hur svaren levereras och hur resonemanget förs.

Några av våra frågor var ledande och har därför med stor sannolikhet påverkat svaren. Vi fann svårigheter i att formulera om dessa frågor till mer öppna och inte så ledande. Till sist lät vi dem dock kvarstå eftersom vi ändå bestämt oss för att låta informanterna ta del av vårt syfte med undersökningen. Hade vi valt att inte delge informanterna syftet med undersökningen och formulerat öppnare frågor är vi medvetna om att resultatet kunnat bli annorlunda.

Styrdokument, demokrati, inflytande och sociokulturellt perspektiv

Lärarna var inte särskilt insatta i den nya läroplanen, inte någon av dem. De har arbetat länge och varit med om många förändringar och de tycker att det kommer nya rön hela tiden, de litar till sig själva och sin förmåga efter alla års erfarenhet i yrket. I avsnittet om skolhistorik och tidigare läroplaner belyses förändringarna som gjorts i skolvärlden och hur läroplanerna förändrats.

Alla våra informanter utom en (hon med 11 års yrkeserfarenhet) började yrket med vanan att styrdokumentet hade färdiga mallar att följa. De tycker kanske de nya styrdokumentet är svåra att ta till sig eftersom de endast visar på vilka mål som ska uppnås, men inte visar på hur de ska uppnås. Eller så kanske det som står i styrdokumentet är självklarheter för dem som de känner att de redan följer. Styrdokumentet bygger på de tidigare styrdokumentet och mycket av det som formuleras har funnits med även tidigare.

Något som betonas starkt i den senaste läroplanen (Lpo 94) är värdegrunden och elevernas rätt till inflytande. Det här med inflytande är något som våra informanter problematiserar. Enligt dem kan man inte ge allt för stort ansvar och inflytande till en elev som går i ettan. Samtidigt säger de dock att de är bra att sätta upp regler tillsammans med barnen, att de får vara med och bestämma så att det inte bara är det som läraren säger är det som gäller. De nya styrdokumentet (Lpo 94 och de olika ämnens kursplaner) kräver ett reflekterande tänkande och en kreativitet om hur uppdrag och mål ska realiseras i praktiken. Lärarna måste fråga sig vad ”reellt inflytande” verkligen innebär. I litteraturen finner vi att inflytande är att få eleverna att känna sig delaktiga t. ex. genom att hjälpa varandra. Kamratundervisning som nämns av både Lindö (2002) och Williams m.fl. (2000) är ett sätt att ta tillvara elevernas resurser och ge dem inflytande.

Om undervisningen bedrivs i demokratiska former ges eleverna inflytande eftersom demokrati är att ha inflytande. I vår litteraturgenomgång presenterar vi ett forskningsresultat där tre olika ledarstilar jämförs; auktoritärt ledarskap, demokratiskt ledarskap och ”låt gå”-mässigt ledarskap. Det demokratiska ledarskapet visar sig vara det som fungerar bäst. Det sociokulturella perspektivets teori är att elever lär bäst i samverkan med varandra i meningsfulla sammanhang och elevernas resurser ska tas tillvara genom att låta dem samspela så att nya kunskaper föds i samspelet. Det sociokulturella perspektivet, som mest förknippas med den ryske psykologen Vygotskij, passar väl in på formuleringarna i Lpo 94 om demokratiuppdraget och elevers inflytande.

Socialisering, självkänsla och konflikthantering

För att samspel ska fungera är det en förutsättning att eleverna har sociala färdigheter säger Stensaasen och Sletta (2004). De sociala färdigheternas betydelse är något vi stött på även i den allmänna debatten. I inledningen skriver vi om en insändare i Göteborgs-Posten där specialpedagogen, som skrivit insändaren, vill lägga in social kompetens på skolschemat. Våra informanter anser också att de sociala färdigheterna har stor betydelse. På vår fråga vilka förmågor de tycker är viktigast att eleverna

utvecklar svarade alla att de sociala förmågorna är viktigast. Vår fråga var något ledande med tanke på vår fokus i intervjun, men vi tror det är viktigt att lyfta fram det här även om det kan verka uppenbart. Det är viktigt att reflektera över vad politiker, den allmänna debatten och lärare tycker att barn bör uppnå i skolan och sedan ställa sig frågan vilka chanser och möjligheter de har att uppnå detta i den miljö de befinner sig i.

Alla våra informanter är överens om att det är bättre att ta itu med konflikter och problem direkt i sitt sammanhang. En lärare säger att det är löjligt och meningslöst att arbeta med livskunskap som ett ämne en timma i veckan. Hon menar att det är något de arbetar med alla veckans skoldagar under alla lektionstimmar. Hon tycker det är en självklarhet att detta ska gå hand i hand med alla ämnen hela tiden och att det är så, i sina naturliga sammanhang, det fungerar bäst. Detta menar även Orlenius (2001) då han säger att värdegrundsfrågor bör sättas in i ett sammanhang och inte arbetas med isolerat som ett av skolans alla ämnen. Det behöver genomsyra hela den pedagogiska verksamheten

Att arbeta med värdegrundsfrågor isolerat som ett skolämne kan göra att eleverna inte tar det till sig. De vet mycket väl vad som är rätt och fel, men får de inte ta tag i konflikter och problem i sina verkliga sammanhang har de svårt att förankra sina faktakunskaper om värdegrunden. Värdegrunden kan inte enbart förmedlas som faktakunskap utan måste förstås, eleven måste bli förtrogen med kunskapen.

Forskning visar på att samarbete, som t.ex. kamratundervisning, är ett bra sätt att låta eleverna känna att de är betydelsefulla och har inflytande. Det är även bra för elevernas socialisering och lärande. Om de inte samarbetar och hjälper varandra missar de en stor del av socialiseringen. Det finns dock de som inte tror på ålderblandade grupper och som hävdar att elevernas sociala utveckling missgynnas av att arbeta på det viset. Sundell (i Williams m.fl., 2000) menar att läraren förlorar uppfattningen av vad som är normalt att en elev kan vid en viss ålder. Detta, menar vi, stämmer dåligt överens med det sociokulturella perspektivet på lärande som ser elevers olikheter som en tillgång att arbeta utifrån.

Det var en lärare som skilde sig i svaret på om de tyckte det var bra att arbeta åldersintegrerat. Denna lärare var den enda som inte var positivt inställd till detta arbetssätt. Hon tycker att de äldre eleverna blir förlorare på grund av att de inte lär sig något nytt när de samarbetar med yngre elever. Här fokuserar hon på ämneskunskaper och inte på de sociala färdigheter eleverna utvecklar i samarbete med varandra. Detta är intressant då denna lärare, precis som de andra, tyckte att de sociala färdigheterna var de viktigaste färdigheter eleverna utvecklade före läs- och skrivinläring. Den amerikanska studie vi refererat till tidigare i texten (Bernstein, Boquieren & Choo, 1997) visar tydligt att alla elever gjorde vinster i samarbetet mellan klasserna. De yngre eleverna gjorde markanta framsteg i framförallt läsinläring och de äldre eleverna gjorde sociala vinster.

Vi måste dock vara medvetna om att bara för att vi tror på samarbete, i syftet att eleverna ska utveckla sociala färdigheter, så kan det finnas andra vägar att gå. Det sociokulturella perspektivet har genomsyrat vår utbildning och vi är självklart påverkade av detta. Individualiseringen i skolan kan ses som ett problem om man,

som vi, tror på sociokulturell interaktion. Vi tror ändå att det går att individualisera en elevs utbildning och samtidigt låta eleverna samarbeta.

Även om viljan och ambitionen finns att arbeta med att utveckla de sociala färdigheterna hos eleverna kanske det ändå glöms bort i stressen över allt som ska hinnas med i läroböckerna. Lärarna har ett komplext yrke som kräver många kompetenser och, som vi har märkt ute på våra praktikskolor, har de en stressad arbetssituation. Detta märktes även då vi gjorde våra intervjuer. Som en av lärarna sa är det viktigt att kunna be om hjälp från sina kollegor och även från elevernas föräldrar. Att organisationen och ledningen på skolan fungerar bra tror vi underlättar för den enskilde läraren att göra ett bra jobb. Det finns så många ramfaktorer som påverkar klassrumsklimatet; ledning och organisation på skolan, lärarens trivsel och kontakt med kollegor, lärarens hemsituation, elevernas hemsituationer med mera.

Maltén (1992) beskriver begreppet försvarsinriktat ledarskap under rubriken *Elevcentrerat ledarskap* i vår litteraturgenomgång. Han menar att i ett läge när läraren känner sig stressad av allt kringarbete som måste göras kan det vara frestande att driva undervisningen hårt för att öka arbetstakten. Eleverna kan lätt bygga upp ett försvar mot de krav som ställs. Detta sätt att undervisa kan leda till konkurrenssituationer som Stensaasen och Sletta (2004) varnar för. De menar att konkurrens motverkar samarbete. De flesta av våra informanter såg elevs samarbete som meningsfullt. Men som en lärare sa så var det här med att arbeta åldersintegrerat svårt att genomföra på hennes skola eftersom skolan inte är organiserad på det sättet. Det skulle helt enkelt inte vara möjligt då det krävs en alldeles för stor omorganisation som det inte finns tid för.

Det är bra för elevens självkänsla att känna sig behövd och betydelsefull i klassen. Maslow menar att en god självkänsla är nödvändig för tillägnandet av kunskaper och utvecklandet av sociala färdigheter då det är detta som innefattas i den högsta nivån i behovshierarkin. Vi tror att om eleverna får samarbeta mycket och hjälpa varandra växer deras självkänsla. Juul och Jensen (2003) menar att i skolan kan det snarare vara elevens självförtroende än självkänsla som växer om det övervägande fokuseras på att lära sig ämneskunskaper. Om eleverna framför allt får beröm som baseras på att de är duktiga, kan mycket och har kommit långt i boken signalerar detta att det är det som gäller. Självförtroendet och egot växer och kanske även konkurrenslusten och detta bäddar för ett negativt klimat i klassen. Att ge beröm i tid och otid stärker självförtroendet, men inte självkänslan.

Några av våra informanter kom in på den här diskussionen då de sa att man inte ska dalta för mycket med eleverna. Vi kopplar detta till att man inte ska ge eleverna otillbörlig beröm, ett uttryck Apter (1997) använder i diskussionen om en individs självkänsla kontra självförtroende. Våra informanter menar att man som lärare måste ta eleverna på allvar och visa dem genuint intresse och respekt, inte "hönsa" med dem.

Apter (1997) säger att det gäller att eleven tror på sin egen förmåga att lära. Om eleven har en bra självkänsla är det mycket lättare för eleven att tro på sig själv, att se sig själv lyckas. Frågan är vad som händer med elevens självkänsla om hon inte känner att klasskompisar eller kanske till och med läraren tror på henne. Det är ofta

elever får en stämpel på sig och sedan lever eleven upp till denna bild och fastnar lätt i ett fack. Detta kallar Maltén (1992) den självuppfyllande profetian. Utefter andras värderingar kan en elev intala sig själv att hon aldrig lyckas och finner då heller ingen motivation att göra det. Precis som litteraturen visar, säger även våra informanter att det är viktigt att se eleven, visa respekt och tillit. Vi tycker det är viktigt att ge en elev en ny chans varje dag hon kommer till skolan så att hon ges möjligheten att vara den person hon verkligen är.

Hierarkier skapas och normer sätts i samspelet mellan individer i och utanför klassrummet. Mobbing och trakasserier förekommer oftast inte i de formella miljöerna där det finns många vuxna runtomkring, som i klassrummet. Därför menar vi att elevernas inbördes relationer måste fokuseras mer då deras samspel ofta äger rum i informella miljöer såsom t.ex. skolgården och korridoren. När elever samspelar är det oundvikligt att det uppstår konflikter. Att lära sig hantera konfliktsituationer är en del av socialiseringen. Men eleverna behöver hjälp att handskas med dessa, de behöver verktyg så att de lättare kan möta konfliktsituationer själva när ingen vuxen finns till hands.

Lärarens roll och skolstarten

En av de intervjuade lärarna skilde sig något från de andra och det var den lärare som visade sig vara mellanstadielärare och som alldeles nyligen börjat arbeta med de yngre eleverna. Hon hade visserligen ungefär samma åsikter som de övriga lärarna angående hur ett positivt klassrumsklimat skapas. Det som var intressant med den här läraren var att hon hade ett annat perspektiv på hur det var att arbeta med elever i år 1–3, något hon inte ville göra om då det var ett sådant hästjobb, som hon uttryckte det. De andra lärarna hade ingenting att jämföra med eftersom de alltid arbetat med dessa åldrar och var vana att ta emot nya elever i år 1.

Vi har funnit att skolstarten är viktig för vilket klimat som utvecklas i klassen och för den enskilda elevens fortsatta utveckling. Trygghet är otroligt viktigt för barnen när de kommer som nya elever till skolan. Detta framgår både från litteraturen och från vårt intervjuresultat. Vi förstår också att det är ett tufft jobb för läraren att socialisera in de små barnen i klassen och skolan, det framgår tydligt av exemplet med mellanstadieläraren ovan.

Några av våra informanter sa att en stor del av socialiseringen redan görs i förskoleklassen, men där var mellanstadielärarens synvinkel intressant. Hon sa att det trots detta var ett hästjobb att ta emot en förstaklass. Hon jämförde det med att ta emot en ny klass i fyran och menade att det var en enorm skillnad. Hon hade nu en mycket större respekt för lärarna som arbetade med de yngre åldrarna.

Det framgår av litteraturen, men ännu tydligare av intervjuresultatet att lärarens förhållningssätt har stor betydelse för skapandet av ett gott klassrumsklimat. Lindö (2002) menar att läraren måste ta emot barnen på ett sådant sätt att de känner trygghet och gemenskap och hon säger att det är viktigt att bygga upp denna trygga atmosfär redan från barnens första skoldag. Ett sätt att skapa trygghet är att ha återkommande

rutiner och regler som barnen förstår och kan ha som ramar att förhålla sig till. Detta är något som uttrycks både i litteraturen och av våra informanter.

Vi kommer nu, utefter vad vi funnit i litteraturen och i intervjuresultaten, ge svar på våra frågeställningar. Om något påstående betonas starkare från antingen litteraturen eller från våra informanter, kommenterar vi det, annars betyder det att vi funnit påståendet lika starkt i båda lägren. Frågeställningarna var:

- Hur skapas ett positivt klassrumsklimat?
- Är skolstarten viktig vid skapandet av ett positivt klassrumsklimat?
- Vilken betydelse har lärarens roll och förhållningssätt?
- Vilken betydelse har gruppsammansättningen i klassen?
- Påverkar klassrumsklimatet elevens självkänsla och vice versa?
- Har självkänslan påverkan på lärandet?

Hur skapas ett positivt klassrumsklimat?

- Läraren ska vara en god förebild.
Vara glad, harmonisk och tycka om sitt jobb.
Visa respekt och tillit.
Fokusera på det positiva.
Undvika att höja rösten, tala lugnt.
 - Både litteraturen och våra informanter betonade betydelsen av lärarens roll och förhållningssätt i skapandet av ett positivt klassrumsklimat, men informanterna gjorde det något mer än litteraturen.
- Kontinuerligt arbeta med värdegrundsfrågor.
Ta itu med konflikter i sitt sammanhang.
- Bra om läraren lär känna eleverna på en personlig nivå.
 - Informanternas åsikt.
- Ge eleverna verktyg för att hantera konfliktsituationer.
- Öppen kommunikation, accepterande, aktivt lyssnande.
- Ge eleverna reellt inflytande
använda dem som resurser (kamratundervisning).
 - Här visade informanterna på mer nackdelar än vad litteraturen gjorde. Informanterna problematiserade begreppet mer och menade att för mycket inflytande inte går att ge till de yngsta eleverna i grundskolan. I litteraturen fann vi inte detta resonemang. Då det beskrivs som reellt inflytande ligger det redan i ordet reellt att det inte ska vara ett för stort inflytande för den mognadsnivå eleven befinner sig i.
- Struktur, ramar och rutiner - trygghet.
- Bra föräldrakontakt.
 - Informanternas åsikt.

Är skolstarten viktig vid skapandet av ett positivt klassrumsklimat?

Ja, det visar både litteraturen och intervjun med lärarna.

Två av lärarna säger att mycket av socialiseringen redan är gjord i förskoleklassen, men det är ändå en stor och utmanande uppgift att ta emot en ny förstaklass. Barnen

befinner sig i en ny miljö och det är viktigt att det först mötet med skolan blir en positiv upplevelse för barnets fortsatta skolgång. Det är viktigt att så fort som möjligt skapa en gemenskapskänsla i gruppen och att alla elever känner till vad som gäller och inte, detta skapar trygghet och ger en grogrund för en positivt och harmoniskt atmosfär.

Vilken betydelse har lärarens roll och förhållningssätt?

Det har enligt våra informanter en avgörande roll och enligt litteraturen en stor roll. Om läraren är en trygg och harmonisk person utstrålar hon detta och förhoppningsvis smittar det av sig till eleverna. Om läraren föregår med gott exempel och visar sina elever tillit och respekt gör eleverna förhoppningsvis det tillbaka och till varandra. En lärares attityder och förväntningar påverkar elevens uppfattning om sig själv.

Vilken betydelse har gruppssammansättningen i klassen?

Enligt våra informanter har gruppssammansättningen betydelse för klassrumsklimatet och vad som är realiserbart och inte. Det är en ramfaktor som lärarna inte alltid har makt att påverka. Elevernas hemsituation har betydelse för hur de mår och agerar i skolan och detta har självklart en påverkan på klimatet i klassen. I litteraturen har vi också funnit att gruppssammansättningen har betydelse. Men i litteraturen handlar det mer om hur elever mår i klassen. Om eleven trivs, känner sig trygg och har en positiv uppfattning om sig själv kan hon ge ett positivt bidrag till gruppen. Ramfaktorer som jobbig hemsituation och liknande fann vi inte i litteraturen utan det var våra informanter som problematiserade det.

Påverkar klassrumsklimatet elevens självkänsla och vice versa?

Atmosfären i klassrummet påverkas av samspelet och relationerna i gruppen och det är genom detta som en stor del av elevens självkänsla utvecklas. Om en elev uppfattas som bråkig av gruppen finns det en risk att självkänslan sjunker och att eleven betar sig efter gruppens förväntningar (den självuppfyllande profetian). Detta har en negativ påverkan på klassrumsklimatet. Eleven har alltså påverkan på gruppen och gruppen på eleven.

Har självkänslan påverkan på lärandet?

Alla lärare utom en menar att självkänslan har betydelse för lärandet. I litteraturen har vi också fått belägg för detta. Vi fann bland annat i litteraturen att självkänslan påverkar tron på den egna förmågan att lära.

7. Slutsats

För att fostra barn till demokratiskt tänkande och handlande människor behöver lärarna i skolan samtala mycket med sina elever. Värdegrundsarbetet måste genomsyra skolans hela verksamhet och alla som arbetar inom skolan måste vara demokratiska förebilder i deras sätt att bemöta eleverna.

Efter vår studie drar vi slutsatsen att lärarens roll och förhållningssätt är särskilt viktigt i skapandet av ett positivt klassrumsklimat som bidrar till att eleverna får en bra start och utvecklar sociala färdigheter. Det finns dock faktorer, som kan ha negativ inverkan på klassrumsklimatet, som läraren inte har någon möjlighet att påverka. Gruppsammansättningen i klassen har betydelse. Läraren måste utgå från gruppen som ibland kan vara svår på grund av ramfaktorer som t.ex. att många av eleverna har svåra hemförhållanden.

Vi kan alltså konstatera att lärarens roll är viktig i skapandet av ett positivt klassrumsklimat och att det är särskilt viktigt att detta klimat skapas vid skolstart. Vi kan också konstatera att våra informanter har fått sin yrkestrygghet och erfarenhet med åren. "Det kommer med åren.", säger de. De säger också att man hittar sin egen undervisningsmodell som passar för en själv. Samtidigt ser vi den stressade miljö lärarna arbetar i, detta framgick inte minst då vi intervjuade dem. De säger att nya lärare lätt kan gå in i väggen, att de är så stressade över sin stora arbetsbörda.

Här finns ett dilemma. Nämligen att barnen som kommer till skolan och får en nyutexaminerad lärare inte har tid att vänta på att denna lär sig att bli en avstressad och lugn lärare med åren. Ska det behöva ta flera år för en ny lärare att känna sig trygg i sin lärarroll? Ska så många nya lärare behöva gå in i väggen? Ska eleverna behöva möta detta i denna viktiga fas i livet?

Lika mycket som eleverna behöver verktyg för att handskas med konflikter och skolans och samhällets komplexa värld behöver även lärarna bli rustade med verktyg. Om det är lärarens roll och förhållningssätt som är det mest avgörande i skapandet av ett positivt klassrumsklimat är det viktigt att läraren känner sig trygg i sin yrkesroll från början. Eleverna behöver sin lärare och har inte tid att vänta på att denna först ska få yrkeserfarenhet några år. Under de åren har de redan passerat grundskolans tidigare åldrar och deras grund är redan lagd. Ska deras grund behöva skapas av en nyutexaminerad, överambitiös, stressad lärare som håller på att gå in i väggen och flera år senare komma på hur han eller hon borde ha organiserat sin undervisning?

Våra informanter har under sin start som lärare haft färdiga mallar från Lgr 69 och Lgr 80 att gå efter när de organiserat sin undervisning. Det kan ha varit en trygghet för dem att förhålla sig till innan de blev varma i kläderna och kom på vilken undervisningsform som fungerade bäst för dem.

Vi anser inte det vara fel med ett målstyrt skolsystem. Lpo 94 kan passa in i flera olika skolkulturer tack vare sin utformning. Man behöver inte känna sig låst vid färdiga undervisningsmallar numera. Däremot behöver de nya lärarna förslag på undervisningsmodeller och idéer på hur de kan realisera läroplanens mål och riktlinjer

i praktiken. Lärarutbildningen borde komplettera läroplanen mer och ge mer metodik och didaktik, mer konkreta förslag på undervisningsmetoder. Vi har stött på många lärarstudenter som klagat över att det är mycket teorier men lite metodik och didaktik i lärarutbildningen.

Något annat vi hört att många lärarstudenter saknar i utbildningen är konflikthantering. Det framgår i vår undersökning att det är viktigt att fånga upp eleverna tidigt och hjälpa dem med att hantera konflikter.

Då vi nu i slutskedet av utbildningen lägger de sista pusselbitarna vid det omfattande pussel som lärarutbildningen utgör, konstaterar vi att det saknas bitar. De bitar vi saknar är konflikthantering och kunskaper i hur vi handleder elever i social utveckling. Visserligen är pusslet så pass komplett att vi kan utföra ett gott arbete men med de saknade bitarna hade pusslet blivit bättre och vi nytexaminerade lärare tryggare.

Fortsatt forskning

Vi hade kunnat ha ett större antal intervjufrågor och fler informanter att intervjua i vår undersökning för att ge mer tyngd till vårt resultat. Vi kom på i slutskedet av det här arbetet att det hade varit intressant att intervjua även nytexaminerade lärare, för att få se hur de verkligen har det, och ställa deras svar mot lärare med lång yrkeserfarenhet. Detta kan vara intressant som fortsatt forskning.

Något annat vi finner intressant att forska vidare på är huruvida vår slutsats om att lärarens roll och förhållningssätt är viktigast vid skapandet av ett positivt klimat i klassen. Resultatet skulle kanske bli annorlunda om vi istället gjort observationer eller elevintervjuer. Visserligen tror vi att lärarens roll alltid är viktig, men om den är viktigast kanske inte en annan form av studie hade visat. Det faktum att vi intervjuat lärare kan vara en orsak till att fokus ligger just på lärarens roll. Om vi hade intervjuat elever kanske de skulle ha svarat att det viktigaste är att kompisarna i klassen är sjysta.

Lärarens arbetssituation har vi inte tittat så mycket på i den här undersökningen. Vi kan bara konstatera att den ofta är stressad och att lärare har ett komplext yrke med ett stort ansvar. För att vara den där positiva förebilden för eleverna i klassrummet är det viktigt att även lärarens arbetsmiljö är bra. Vi tror att den kan påverka lärarens undervisning. En annan undersökning skulle kunna vara att studera lärarnas arbetssituation, hur skolan är organiserad.

Referenser

- Apter, T. (1997). *Det trygga barnet*. Stockholm: Cordia.
- Bernstein, S., Boquieren, C. & Choo, A. (1997). *Keeping cross age tutoring alive: growing and sustaining a school - wide tutoring program*. Partners in school innovation.
<http://www.nationalserviceresources.org/filemanager/download/610/XAT.pdf>,
hämtad 2006-06-10
- Carlsson, E-M. & Stedt Lindström, L. (2005). *Social kompetens i förskola och skola – Pedagogens och samspelets betydelse*. Examensarbete vid högskolan i Kristianstad.
<http://eprints.bibl.hkr.se/archive/00000474/01/CarlssonStedt-Lindstrom.pdf>,
hämtad 2006-05-24
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Fejan Ljunghill, L. (2005). Vad vill ni egentligen med skolan? *Pedagogiska magasinet*, (1, 2006), 130-131.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogens värld*. Stockholm: Runa.
- Lgr 62 (1966). *Läroplan för grundskolan*. Falköping: Skolöverstyrelsen.
- Lgr 69 (1970). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lgr 80 (1981). *Läroplan för grundskolan*. Södertälje: Skolöverstyrelsen.
- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet – Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpo94 (2000). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lägg in social kompetens på schemat. (2006, 12 april). *Göteborgs-Posten*, s. 30.
- Maltén, A. (1992). *Grupputveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen* (Rapport 1998:01) Moss/Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/andre_dok/rapporter/014005-990639/dok-bn.html#P5601_228410, hämtad 2006-06-10

Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?*. Stockholm: Runa.

Stensaasen, S. & Sletta, O. (2004). *Grupprocesser – om inläring och samarbete i grupper*. Stockholm: Natur och Kultur.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Taube, K. (2000). *Läsinläring och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Prisma.

Williams, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Liber.

Wärnersson, I. (2001). Proposition 2001,02:14. *Hälsa, lärande och trygghet*. Regeringen.